الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم

إعـــداد

أحمد محمد حسين بني اسماعيل

إشـــراف

الدكتور رياض محمد أمين ملكوش

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون ثاني ، ٢٠١١

الجامعة الأردنيــــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: ١٣/ ١ / ٢٠١١م

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: احمد محمد حسين الكحل الرقم الجامعي: (٩٠٣٠٤٨٣)

تخصص: الارشاد النفسي الكليـــــة: العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم.

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ١٣/ ١ / ٢٠١١م

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا الطالب: احمد محمد سيد ريحي اسماعيل ، أفــوض الجامعــة الأردنيــة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤســسات أو الهيئــات أو الأشــخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٣ / ١ / ٢٠١١

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٠/١٢/٩.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور رياض محمد أمين ملكوش، مشرفاً أستاذ – إرشاد نفسي	....
الدكتور محمد نزيه حمدي عضواً أستاذ – إرشاد نفسي	....
الدكتور قاسم محمد سمور، عضواً أستاذ – إرشاد نفسي	....
الدكتور سامي محمد ملحم ، عضواً أستاذ – إرشاد نفسي (جامعة عمان العربية)	....

إهـــــداء

إلى روح من صنع من العزة تاجاً فوق الجبين إلى روح والدي العزيز

إلى تلك العين التي سهرت وما كانت لتغفو حتى يبلغ الإطئمنان إلى قلبها

أمي الغالية

إلى تلك الشموع التي أنارت لي الدرب إلى إخوتي الأعزاء

إلى ذلك الضمير الذي يحيا القلب به ولأجله إلى أخواتي الغاليات

إلى أساتذتي الكرام

إلى كل من يكن لى الود والمحبة

شكـر وتـقـديـر

في البداية أتوجه بالشكر والحمد لله عز وجل الذي أعانني على إنهاء هذا الجهد المتواضع حمداً كثيراً طيباً كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه وبعد،

أتقدم بوافر الشكر والامتنان والعرفان للدكتور رياض ملكوش على سعة صدره وحسن تعاونه حيث قدم لى الكثير من التوجيهات والارشادات وبذل الكثير في مساعدتي على تخطي الصعاب من أجل اتمام هذه الرسالة.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل لأساتذتي الأجلاء الأستاذ الدكتور "محمد نزيه" حمدي والأستاذ الدكتور سامي ملحم والدكتور قاسم سمورعلى تفضلهم وتلطفهم بمناقشة هذه الأطروحة.

ولا يفوتني أيضاً أن أشكر الأساتذة الأفاضل الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل الى مديري ومديرات المدارس الذين قـدموا لـي العون والمساعدة لإنجاز هذه الدراسة والطلاب والطالبات الذي شاركوا في البرنامج التدريبي.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

فهرس الملاحق

الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم

إعـــداد
أحمد محمد حسين بني اسماعيل

المشرف

الدكتور رياض محمد أمين ملكوش

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم.

تكونت عينة الدراسة المسحية من (٤١٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، منهم (١٧٦) طالباً و(٢٣٦) طالبة، موزعين على ست شعب للذكور وسبع شعب للإناث، أما عينة الدراسة التجريبية فقد تكونت من ٣٠ طالباً في المجموعتين (١٥) طالباً في المجموعة التجريبية و(١٥) طالباً في المجموعة الضابطة، و(٣٠) طالبة في المجموعتين (١٥) طالبة في المجموعة التجريبية و(١٥) طالبة في المجموعة الضابطة.

لتحقيق أهداف الدراسة المسحية قام الباحث بتطبيق مقياس الرضا عن الحياة ومقياس أساليب التنشئة الأسرية ومقياس الرضا عن الأداء المدرسي على أفراد عينة الدراسة، أما بالنسبة للجانب التجريبي من الدراسة فقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبيتين. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن درجة الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة كانت عالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس، ما عدا بعد الرضا عن الأسرة، حيث كانت المتوسطات لدى الإناث أعلى من الذكور.

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي و المتساهل). وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية المتسلط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية حسب الوالدين (الأب، والأم)، عند أسلوب التنشئة الأسرية (الديموقراطي، المتساهل). بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية حسب الوالدين (الأب، والأم)، عند أسلوب التنشئة الأسرية السلطوي حيث كانت التقديرات لدى الأمهات أعلى من الأباء.
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل وتقديراتهم على أبعاد مقياس الرضا عن الأداء المدرسي والمقياس ككل، ما عدا بعد الرضا عن الوضع الصحي، والرضا عن التسلية والانسجام.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي)، على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، حيث كانت الدرجات أعلى على القياس البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية)، على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت المتوسطات أعلى في المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن الحياة لدى المراهقين، أساليب التنشئة الأسرية، الرضا عن الأداء المدرسي، تحسين الرضا عن الحياة .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة والإطار النظري

مقدمة

في الوقت الذي يعيش فيه علم النفس ثورة معرفية منذ العقود الأخيرة من القرن الماضي، فقد ازدهر علم النفس الإيجابي ازدهاراً عظيماً إلى درجة يذكر فيها بعض علماء النفس أن القرن الحالي هو عصرعلم النفس الإيجابي، ويهتم هذا التوجه مباشرة بجوانب القوة لدى الإنسان كالشخصية القوية ومواجهة الضغوط ونوعية الحياة و المهارات الاجتماعية، والقدرة على الاستمتاع، ويدرس متغيرات إيجابية كثيرة مثل السعادة والرضا والأمل والتفاؤل والشجاعة، والإخلاص والتسامح والفضيلة والتحمل والعقلانية والاستبصار والأمانة والمثابرة والإبداعية (Seligman & Peterson, 2005; Carr, 2004; Snyder & Lopez,2002).

ومن أهم المواضيع التي تهتم بها هذه الحركة دراسة الرفاه والرضا عن الحياة ويعرفّ الرضا بأنه: تقييم الفرد الذاتي لحياته، سواء بشكل عام أو عبر أبعاد محدد (Diener, Scollon & Lucas, 2004) ويتفق الباحثون أن هنالك ثلاثة عناصر رئيسية للصحة النفسية الجيدة أثنان يقعان ضمن المجال الإنفعالي (العواطف السلبية والايجابية) والعنصر الثالث ضمن المجال المعرفي وهو الرضا عن الحياة، ويعرفّ الرضا عن الحياة (life satisfaction) بأنه التقدير الإدراكي لجودة حياة الفرد بالاعتماد على مجموعة من المعايير (Pivot & Diener, 1993).

ويسمح قياس الرضا عن الحياة للأفراد بالحديث عن أوسع مدى من مستويات الرضا عن الحياة، حيث يمكن التنبؤ بها كمؤشرات للرضا عن الحياة، فالبحوث التي أجريت على البالغين أظهرت أن الرضا عن الحياة عامل مهم في جوانب الحياة، فالبالغين الذين أظهروا مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة، اظهروا نجاحاً كبيراً في حياتهم الشخصية والمهنية، وأنهم يعيشون فترةً أطول، لأنهم يقاومون المرض بشكل أكثر فعاليه، كما أنهم يكسبون المال بشكل أكبر من أولئك الذين يمتلكون مستوى متدني من الرضا عن الحياة King & Napa,2005; Achat, Kawachi, Spiro, DeMolles, & Sparrow,2000;) Cohen, Doyle, Turner, Alper & Skoner,2003; Danner, Snowdon, & (Friesen,2001 .

وترى سوينتن (Swinton, 2007) هناك مجموعة من الحاجات تلعب دوراً هاماً في تحقيق الرضا عن الحياة لدى الأفراد وهي:

١- الحاجة إلى انتباة واهتمام الآخرين.
٢- إشباع الحاجات الجسدية والعقلية.
٣- القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية.
٤- القدرة على حل المشكلات.
٥- المساهمة في مساعدة الآخرين وبناء المجتمع.
٦- الحاجة للحب والصداقة الحميمة.
٧- الشعور بالسيطرة.
٨- تحقيق الهوية وتحقيق مطالب وتوقعات كل مرحلة عمرية.
٩- الحاجة إلى الأمن والطمأنينة.

ويشير دينر وريان (Diener & Ryan, 2009) إلى أن الرضا عن الحياة هو تقييم ذاتي يحدث ضمن الخبرة التي يمر بها الفرد ويمكن قياس مظاهره بشكل موضوعي من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي والأفعال والذاكرة والانتباه، وقد أصبح الهدف الرئيسي للباحثين الذين يدرسون الرضا عن الحياة هو تحسين حياة الأفراد وتخليصهم من الضغوط، والعمل على إعداد البرامج المختلفة لتحسين الرضا عن الحياة لدى الأفراد في جميع المجتمعات.

فالمستوى المرتفع من الرضا عن الحياة يؤدي إلى أداء أفضل على المستويين الفردي والجماعي، فالأفراد ذوو المستويات المرتفعة من الرضا هم أكثر قدرة على النجاح في العلاقات الشخصية والاجتماعية، والعمل. وهم أكثر استقراراً من ناحية الدخل والتعليم والمشاركة السياسية، وأكثر إبداعا وتحملاً وأكثر صحة نفسية وجسدية، بالمقارنة مع الأفراد ذوي الرضا المنخفض، فالرضا يعمل على جعل العلاقة ما بين أحداث الحياة الضاغطة والمشكلات السلوكية اللاحقة متوازنة، وهو أ كبر من مجرد نتاج جانبي أو ثانوي للخبرات والتجارب الحياتية، حيث يلعب دوراً كبيراً في تطوير نتائج سلوكية إيجابية (Oishi, Diener & Lucas, 2007; Suldo & Huebner, 2006).

ولقد ركز الباحثون على دراسة الرضا عن الحياة لدى البالغين، وظهرت حاجة ملحة تؤكد على أهمية دراسة الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية لديهم (Lewis, 2010)، وأن هذا الموضوع لقي أهتماماً كبيراً من قبل الباحثين نظراً لطبيعة المشكلات التي يواجهونها في الأسرة والمدرسة والمجتمع (Suldo & Huebner, 2004a; Valois, Keith & Scott, 2001)

فالرضا عن الحياة لدى المراهقين أخذ اهتماماً متزايداً بسبب النتائج الإيجابية التي تشير إلى أن المستويات الانفعالية حول مستوى الرضا يمكن استخدامها لمعالجة تطور حالات الاضطرابات النفسية لدى المراهقين وسوء الحالة النفسية لديهم، حيث تساعد في التخفيف من هذه المشكلات في مرحلة مبكرة من حياتهم وعدم استمرارها في المستقبل (Suldo & Shaffer, 2008; Huebner , Suldo, Smith, & McKnight ,2004).

إنّ هذا الاهتمام ساعد في تعميق الناحية المعرفية حول الرضا عن الحياة لدى المراهقين الامر الذى ساهم في تطوير البرامج الوقائية التي تهدف إلى الوقاية والتخفيف من المشكلات التي يعاني منها المراهقون في الأسرة والمدرسة والمجتمع (Monica, Ferran, & Germa, 2007; Fantuzzo, Bulotsky- Shearer, Fusco & Mcwayne, 2005)٠

فأهميه الرضا عن الحياة لدى المراهقين تظهر من خلال انعكاس هذا الأمر على السلوكيات الداخلية والخارجية المستقلة، فالمراهقين الذين يمتلكون مستوى رضا مرتفع عن الحياة هم الأقل احتمالية أن يمارسوا سلوكيات خارجية بعد أن يتعرضوا للتوتر في الحياة لذلك يمكن النظر إلى الرضا عن الحياة على انه على درجه من الأهمية في مساعده الفرد في التكيف السليم مع البيئة التي يعيش فيها (Suldo & Haebner,2004a) ٠

ويرتبط الرضا عن الحياة بعوامل عديدة في حياة المراهقين مثل المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والعلاقات مع الوالدين وزيادة الاتصال والتواصل بين أفراد الأسرة والمجتمع والأقران، والنجاح المدرسي، والمشاركة في المدرسة (Proctor, Linley & Maltby, 2008; Scott & Carolyn, 2004).

ويشير سولدو وهيوبنر (Suldo & Haebner, 2006) إلى أن الرضا عـن الحيـاة لدى المراهقين يرتبط بطريقه التنشئة الأسرية وكيفيـه معاملـه الوالـدين للمـراهقين والـدعم الاجتماعي فالدعم والتنشئة من قبل الوالدين يؤديان بالمراهقين إلى تحقيق مستويات أعلى مـن الرضا عن الحياة، من جهة أخرى ويرتبط المناخ الأسري السلبي بتدني درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين، فالمراهقون الذين يشعرون بالطريقة السلبية في المعاملـة يـشعرون بـالنقص والتوتر ويعانون من تدني درجة رضاهم.

والمراهقين الذين يعيشون في بيئة سليمة يقوم أسـلوب التنـشئة الأسـرية فيهـا علـى الديمقراطية هم الأكثر رضا ولا يمارسون سلوكيات عدوانيه كما أنهم يظهرون مستويات جيـده من التحصيل الأكاديمي ويتمتعون بنمط صحي جيد (Antaramian & Huebner, 2008).

فالبيئة الأسرية السليمة التي تنمي المشاعر الايجابية لدى المراهقين في بدايـة حيـاتهم تلعب دوراً هاماً في مستقبلهم وهذا ما أكدته نظريه الموارد التي أشارت إلى أن الوالدين يوفران كل الموارد المطلوبة لتحقيق الرضا عن الحياة لدى أبنائهم (Diener & Fujita,1995)٠

كذلك فإنّ أساليب التنشئة الاسرية والأداء المدرسي الإيجابي للمـراهقين يعتبـران مـن أقوى المؤشرات على الرضا عن الحيـاة لـدى المـراهقين فـي العديـد مـن المجتمعـات (الأمريكي، والفرنسي، والـصيني) (Suldo, 2004; Leung, McBride - Chang & Lai, 2004; Dew & Huebner ,1994).

ويشير هيوبنر وجلمان وسـولدو وشـيفر (Huebner & Gilman, 2006; Suldo & Shaffer, 2008) إلى وجود ارتباط ايجابي بين الرضا عن الحياة وعلاقته بالتعليم والمتغيرات الأكاديمية، مثل: الفعالية الذاتية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين، ويؤكدوا علـى أن المزاج الإيجابي يرتبط إيجاباً بالأداء المدرسي الأفضل عند تعلم المعلومات، فـالطلاب ذوو الرضا المرتفع عن الحياة لديهم مستوى أعلى من الإنجاز والتحصيل مقارنـةً بـالطلاب ذوي الرضا المنخفض.

ويشير فرين (Ferren,2004) إلى وجود علاقة إيجابية ما بين الرضا عن الحياة لــدى المراهقين وبعض المتغيرات الأخرى مثل الرضا عن الأداء المدرســي والتخطــيط للمــستقبل وأساليب التنشئة الأسرية واتجاه الحياة ككل.

ويؤكد سولدو وشيفر (Suldo & Shaffer, 2008) على أن الطلبة الذين يمتلكون رضا مرتفع عن الحياة ومشكلات نفسية أقل، يظهرون أداءً مدرسياً أفــضل فــي الاختبــارات التحصيلية مقارنةً مع أقرانهم الذين يعانون من مستوى رضا أقل ومشكلات نفسيه.

وتوصل ليونج و زانج (Leung & Zhang, 2000) إلى وجود علاقة بين الرضا عن الحياة وعلاقات الطلبة مع بعضهم البعض في المدرسة، وعبر مراحل التطور في المرحلــة المتوسطة والمرحلة الثانوية، فالطلبة الأكثر رضا عن الحياة لديهم اتجاهــات إيجابيــه نحــو معلميهم ونحو المدرسة بشكل عام.

وهنالك ارتباط إيجابي بين الأداء المدرسي و الرضا عن الحياة، فالطلبة المعرضــون لخطر الفشل الأكاديمي يكون مستوى الرضا عن الحياة لديهم متــدنياً، كــذلك فــإن الخبــرات المدرسية الايجابية ترتبط إيجابياً مع الرضا عن الحياة لــدى المــراهقين (Huebner, 1991; Huebner, & McCllough, 2000)

ويؤكد فريدريكسون (Fredrickson, 2001) على أهمية العواطف الايجابية في هــذا المجال و هي نقيض للعواطف السلبية، فهنالك أهمية كبيرة للأدوار الوظيفية للمشاعر الإيجابيــة والسلبية، فالآثار السلبية للحزن يمكن أن تشتت القدرات الإدراكية للفرد، ود تــؤدي بــه إلــى سلوكيات سلبية مثل: الدفاع عن النفس أوالهروب من المواجهة، وعلــى العكــس تمامــاً فــإن المشاعر الإيجابية توسع وجهات نظر الفرد و تعمل على بناء مصادر الرضا لديه، ويرى أيضاً أن المشاعر السلبية و الإيجابية تلعب دوراً فريداً في خبرات الفرد، لذلك فإن نظريــة التوســع والبناء قد تساعد الباحثين في فهم ما يمكن أن يزيد من رضا الفرد عن الحياة و إمكانية تكيفه مع البيئة المحيطة التي يعيش فيه.

وقد أشار الباحثون الى اهمية الذكاء الانفعالي في هذا المجال حيث يلعب دوراً هاماً في مسألة الرضا، ويشكل مفتاحاً للنجاح على كافة الصعد وفي جميع العلاقات وخصوصاً فيما يتعلق بالعلاقة بين مدير العمل والموظفين، وبين الموظفين أنفسهم، وفي الأسرة بين الزوجين وأبنائهم، وفي المدرسة بين أطرافها الثلاثة(المدير والمعلم والطالب)، وما يتضمن ذلك من علاقات تبادلية بينهما(Mayer & Salovey, 1993).

لذلك فإن تنمية الذكاء الانفعالي يكون أكثر فاعلية في الفترة المبكرة من عمر الإنسان؛ لأنه يرتبط بعمل الدماغ، إذ وجد أن الجزء المرتبط بالذكاء الانفعالي في الدماغ (الدماغ الانفعالي) هو ما يطلق عليه اسم الجهاز الجوفي، ومركز العاطفة هي اللوزة التي ترتبط بشبكة الأعصاب مع القشرة، والتي تتم فيها عمليات التفكير، حيث يكون الدماغ أكثر قابلية للتشكيل في المراحل الأولى من الحياة، ولذا فإن التدريب على ردود الفعل الإيجابية في التعامل مع الضغوط والانفعالات المختلفة يكون أسهل، كما أن المهارات المتعلمة في هذه الفترة تستمر مع الشخص طوال حياته (Elias, Harret & Hussey, 2003).

لذلك اهتم جولمان (Goleman, 1998) بالذكاء الانفعالي وعرفه بأنّه: القدرة على إدراك الفرد لمشاعره الخاصة وإدراكه لمشاعر الآخرين وقدرته على تحفيز دافعيته، وإدارة أنفعالاته بطريقة جيدة.

فالذكاء الانفعالي يحدد توقعاتنا لتعلم المهارات الانفعالية الأساسية بعناصرها الخمسة وهي: (وعي الذات وتنظيم الذات والتعاطف والدافعية والمهارات الاجتماعية) والتي ارتبطت بأربعة انفعالات أساسية هي: الغضب، والحزن، والخوف، والسعادة، حيث تأخذ هذه الانفعالات صفة العالمية؛ لأن الناس يتعرفون عليها من مختلف الثقافات، وفي جميع أنحاء العالم، وأن لهذه الانفعالات تصنيفات فرعية أخرى مثل: الاستمتاع والحب والدهشة والاشمئزاز والسعادة. (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).

ويشير جولمان وشيرنس (Goleman & Chernis, 2002) إلى أن الذكاء الانفعالي كفاية انفعالية واجتماعية، وهي قدرة مكتسبة على فهم وإدارة التعبيرعن الجوانب الاجتماعية والانفعالية لحياة الأفراد، بطريقة تساعدهم على الإدارة الناجحة للمهام الحياتية، مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات اليومية، والتكيف مع المتطلبات المعقدة للنمو والتطور.

ويشير جولمان (Goleman, 2000) إلى اهمية دراسة المهارات الانفعالية لدى المراهقين، وذلك من خلال تطوير العديد من البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية، ويشير إلى أن المراهقين يعانون من بعض المشكلات التي تظهر من خلال أنماط سلوكية معينة مثل: الانسحاب والمشكلات الاجتماعية وعدم الانتباه ومشاكل التفكير والجنوح والعدوانية.

ويطلق جولمان (Goleman (2005 على هذه المشكلات مفهوم "الانحراف العاطفي" ويعني النقص الكبير في الكفاءات الانفعالية، أي أن أساس مشاكل المراهقين الخطيرة تكمن باحتياجاتهم المتزايدة للكفاية العاطفية والاجتماعية، فهم سريعو التوتر و يشعرون بالغضب لأسباب بسيطة في معظم الأحيان، ويتصفون بالإندفاعية، ويفتقرون إلى مهارات وعي الذات ويواجهون صعوبة في فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ويفشلون في تعلم السيطرة على الذات ويلجأون للقوة والتهديد في حل خلافاتهم.

إن من أهم الأسباب التي تجعل المراهقين يفتقرون إلى المهارات الأساسية في الحياة، أنهم لم يتعلموا الأساسيات في التعامل مع الغضب أو حل الصراعات حلاً إيجابياً ولم يتعلموا التعاطف الوجداني مع الآخرين والسيطرة على الإندفاع أو أية كفاية عاطفية من الكفايات الجوهرية، كما يفتقرون إلى مهارات الوعي الإنفعالي الذاتي، ولا يملكون القدرة على فهم مشاعرهم، ولا يستطيعون إدارة انفعالاتهم أو القدرة على تحمل الإحباطات وإدارة الغضب (Goleman, 2005).

ويؤكد جولمان وهوبنر ولافلين (Goleman, Huebner & Laaughlin, 2000) على أن تنمية مهارات الذكاء الإنفعالي لدى المراهقين تسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسؤولية ومنفتحه ومتعاونة وأكثر قدرة على فهم الآخرين وحل المشكلات وضبط الذات في

مواقف الصراع والاضطراب، وأكثر قدرة أيضاً على التواصل الفعال وتوقع النتائج المترتبة على السلوك، كما تؤدي إلى اتزان في المشاعر والسلوك والتفكير.

إن الإسهام في تحسين الوظائف النفسية لدى المراهقين لا يقل أهمية عن اكتشاف المشكلات السلوكية والنفسية وعلاجها، وذلك في إطار ما يعرف بعلم النفس الإيجابي، انطلاقاً من فرضية مفادها أن السعادة الوجدانية الذاتية لا تتحدد باختفاء مؤشرات المشكلات النفسية فقط، وإنما من خلال الإرتقاء بالوظائف النفسية الإنسانية التي تسهم في زيادة توافق المراهق وتكيفه وزيادة الكفاءة المعرفية والأكاديمية لديه (Gilman, Huebner & Laaughlin, 2000; Oord & Rossem, 2002; Diner, Scollon & Lucas 2004; Chen, Sekine, Hamanishies, Wang, yamagami , & kaga, 2005)

إن مشكلات سوء التوافق والإحساس بعدم الرضا عن الحياة من المشكلات النفسية الشائعة لدى المراهقين (Lucia, Gesten , Rendina, Epstein, Salcedo, & Gadd, 2000) حيث وصلت نسبة انتشارها بين المراهقين في سن المدرسة ما بين ١٢% إلى ٣٠%.

وتؤكد العديد من النتائج والأدلة البحثية على أن المهارات الانفعالية تعد مهمة للتوافق الانفعالي والاجتماعي، إذ إنها تساعد المراهقين على التكيف مع الحياة وإدارتها بفاعلية (Lopez, Snyder & Rasmussen, 2003) ومن هنا تأتي أهمية إعداد برامج تدريبية لمساعدة المراهقين في تحسين الرضا عن الحياة لديهم.

مشكلة الدراسة:

يواجه المراهقون العديد من المشكلات والضغوط النفسية والاجتماعية والنمائية نظراً لطبيعة المرحلة التي يمرون بها، وبما أنه من المتوقع أن تزيد نسبة المراهقين في المجتمع؛ حيث أشارت أخر الاحصاءات أن عدد المراهقين في الاردن اصبح يشكل مانسبتة (٦٩%) من عدد السكان (الاحصاءات العامة، ٢٠٠٩).

لذلك هناك حاجة ملحة لمزيد من الموارد للتعامل مع هذه المشكلات، وعلى الرغم من أن التركيز على مشكلات المراهقين يعتبر شيئاً حيوياً إلا أن العديد من الباحثين ضاعفوا جهودهم واتجهوا نحو دراسة المؤثرات الإيجابية للرضاعن الحياة لدى هذه الفئة، وذلك في محاولة لتحويل البحوث والنقاشات العامة والسياسات نحو تطوير صحة المراهقين حياتياً ونفسياً (Peterson, 2006).

ونظراً لاهتمام الباحث بمرحلة المراهقة التي يرى معظم الدارسين لها أنها مرحلة مهمة من الحياة تتخللها المصاعب وتكتنفها المشكلات والأزمات النفسية، فقد ارتأى الباحث دراسة الرضا عن الحياة لدى المراهقين بالذات، نظراً لأهمية الرضا لديهم في هذه المرحلة وانعكاسه على جميع مجالات حياتهم في المستقبل.

لذلك سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة ما بين الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهقين من جهة، وطبيعة العلاقة بين الرضا عن الحياة والرضا عن الأداء المدرسي من جهة ثانية، وكذلك معرفة أثر البرنامج التدريبي القائم على نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى المراهقين من جهة أخرى.
وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين في الأردن؟.
٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس؟.
٣- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين وأساليب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل)؟.
٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين وأساليب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل) لدى الأب، ولدى الأم؟.
٥- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين ودرجة الرضا عن أدائهم المدرسي؟.
٦- هل يوجد أثر في درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين يرجع إلى البرنامج التدريبي؟.

أهمية الدراسة:

يمثل المراهقون شريحة مهمة من شرائح المجتمع وسينتقل هؤلاء إلى العمل في مختلف جوانب الحياة، ولذلك فإن معرفة بعض الخبرات المرتبطة برضاهم عن الحياة تشكل عنصراً هاماً وضرورياً في هذا المجال.

ونجد أن العديد من الدراسات التي تناولت مرحلة المراهقة إلا أن النمو الانفعالي للمراهق لم يبحث بشكل واسع في الأردن، وخصوصاً فيما يتعلق بالصحة النفسية السوية للمراهقين واستقرارهم الانفعالي، كما أن الباحثين في الأردن و في –حدود علم الباحث– لم يلتفتوا لموضوع الرضا عن الحياة لدى المراهقين، والذي يعتبر تحقيقه الغاية القصوى من جميع البرامج الإرشادية والعلاجية التي تبنى لمساعدة المراهقين في هذه المرحلة والخروج منها لتحقيق الأهداف المتوخاة.

لذا فإن الأهمية النظرية لهذه الدراسة تبرز في كونها المحاولة الأولى في الأردن في حدود علم الباحث، التي تتناول العلاقة بين الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية في مرحلة عمرية ذات أهمية كبيرة وهي مرحلة المراهقة، وكذلك التعرف على علاقة الرضا عن الحياة بالرضا عن الأداء المدرسي، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

أما على الصعيد التطبيقي، فإن نتائج هذه الدراسة قد تساعد في تقديم نموذج إرشادي للعاملين مع هذه الفئة (المعلمين والمرشدين والإباء والأمهات) من خلال مساعدة المراهقين على تحسين الرضا عن الحياة لديهم، كذلك تفتح المجال لبحث علاقة الرضا عن الحياة مع متغيرات أخرى ولدى فئات آخرى في الاردن.

تحديد المصطلحات

الرضا عن الحياة:

يشير إلى شعور الفرد وتقديراته المعرفية لجودة حياته، والذي يعكس تقديره العام لنواحي معينة في حياته كالأسرة والمدرسة والذات والبيئة التي يعيش بها وأهم الأمور المرتبطة بحياتة اليومية.(Gilman ,et al,2005; Chen et al,2005)، ويعرّف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الرضا عن الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

أساليب التنشئة الأسرية:

مجموعة الأساليب النفسية والاجتماعية التي يكونها الوالدين ويمارسانها في تعاملهم مع أبنائهم في مختلف المواقف الحياتية، وتتضمن ثلاثة أساليب: أسلوب التشنئة الديمقراطي، والأسلوب المتساهل، والأسلوب المتسلط (Mucclun & Merrell, 1998).

وتعرّف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس أساليب التنشئة الأسرية.

الرضا عن الأداء المدرسي:

ويشير إلى الطريقة التي يقيم بها المراهق أدائه في المدرسة بناء على الجوانب التالية:(العلامات التي يحصل عليها، ومدى التزامه بالأنظمة والتعليمات المدرسية وعلاقته مع زملائه ومعلميه في المدرسة) (Steinberg, 1996).

ويعرّف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الرضا عن الأداء المدرسي المستخدم في هذه الدراسة.

المراهقون:

وهم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٧) سنة، (وسوف يتم الاعتماد على الطلبة من الصف الثامن إلى الصف الأول الثانوي لغاية هذه الدراسة في مديرية عمان الثانية ومديرية عمان الخامسة).

البرنامج التدريبي:

وهو عبارة عن خطة أو طريقة يشمل مجموعة من الأساليب والإجــراءات التدريبيــة. طوّره الباحث لتحسين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكون من الأهداف, والمحتــوى المعرفي والأنشطة التدريبية والأساليب وطرائق التقويم، والذي تم بناؤه لأغراض هذه الدراســة ويتكون من (١٣) جلسة مدة كل جلسة(٦٠) دقيقه.

حدود الدراسة:

١- تتحدد نتائج هذه الدراسة بطبيعة العينة التي أجريت عليها الدراسة وذلك خــلال الفــصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١.

٢- تتحدد هذه الدراسة بفئة المراهقين فقط الذين يقعون ضمن الفئة العمرية(١٤-١٧) ســنة، وبالتالي لايمكن تعميم نتائجها على الفئات العمرية الأخرى.

٣- تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة الأدوات المستخدمة وما تحقق لها من صدقٍ وثبات.

٤- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمديريتي التربية والتعليم/ لعمان الثانية وعمان الخامسة، وبالتالي لايمكن تعميم نتائجها على المديريات الأخرى.

الإطار النظري

إن مفهوم الرضا عن الحياة أو الشعور بجودة الحياة وطيب الحال والهناء الشخصي من المصطلحات شائعة الاستخدام والتي تتكرر كثيراً في حياتنا اليومية والعديد من الدراسات والبحوث حاولت الكشف عن العوامل المحددة لها، ومع ذلك فالدراسات التي اهتمت بدراستها لدى المراهقين في قليلة وغالبية الدراسات في هذا المجال حاولت ربط الرضا عن الحياة مع متغيرات معينة كتلك التي تعاني من مشكلات نفسية أوجسمية أو اجتماعية (Park, 2000).

والهناء الشخصي له عدة أقسام أساسية هي: الرضا عن الحياة بشكل عام، والقناعة عن مجال محدد في الحياة مثل الزواج والعمل، ووجود الوجدان الإيجابي بشكل متكرر (الانفعالات السارة) والغياب النسبي للوجدان السلبي (الانفعالات غير السارة) ويمكن تقسيم المكونات الأساسية للهناء الشخصي إلى عنوان أكثر تحديداً، فالوجدان الإيجابي مثلاً يمكن تقسميه إلى: الفرح والقناعة والعاطفة، والزهو، والافتخار ويمكن تقسيم الوجدان السلبي إلى الغضب، والحزن، والذنب، والقلق وغيرها. (Diener & Suh, 1998).

ولا يخلو هذا المجال من خلاف وجدال شديدين، فيرى بعض الباحثين أن الهناء الشخصي مرادف للسعادة، ولكن كثيراً من الباحثين يميزون بين السعادة بوصفها حالة انفعاليه حساسة للتغيرات المفاجئة في المزاج، و الرضا عن الحياة بإعتباره حالة معرفية تعتمد على حكم الفرد (Tsou & Liu, 2001).

فالرضاعن الحياة أحد مكونات الهناء الشخصي ويمكن تعريفه "بأنه التقدير الذي يضعه الفرد لنوعية حياته بوجه عام اعتماداً على حكمه الشخصي" والجوانب الأساسية في هذا التعريف هي:

- يعتمد حكمه الشخصي على تقديره الشخصي وليس كما يحدده غيره.
- أن يحدد الفرد بنفسه المعايير التي يقيم على أساسها حكمه على نوعية حياته.
- يعتمد الحكم على الحياة على الجوانب المعرفية للشخصيه وليس الوجدانية.
- يتعلق هذا التقدير أو الحكم على الحياة بشكل عام أو الحكم على قطاع محدد فيها مثل الأسرة أو المال أوالأصدقاء أو المهنة أوغيرها(عبدالخالق، ٢٠٠٨).

ويعتبر مفهوم الرضا عن الحياة (life Satisfaction) من المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لان الرضا عن الحياة يعتبر مؤشراً هاماً من المؤشرات الأساسية للتكيف والصحة النفسية السليمة، أما الشعور بعدم الرضا، فيعتبر واحداً من المشكلات الهامة في حياة الفرد، حيث تعتبر هذه المشكلة بمثابة نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يعاني ويشكو منها الفرد، فكثيراً ما يترتب على شعور الفرد بعدم الرضا مشكلات عدة، وكثيراً ما يدعم هذا الشعور مشكلات أخرى كانت موجودة لدى الفرد قبل شعوره بعدم الرضا (Young, Miller, Norton, & Hill, 1995).

وهناك اتجاهان في تناول موضوع الرضا عن الحياة: الاتجاه الأول وهو الاتجاه الموضوعي الذي يهتم بتحديد الشروط الموضوعية وقياسها، أي الظروف الخارجية التي تؤثر على رضا الأفراد عن حياتهم مثل: نوعية المسكن والخدمات الصحية والاجتماعية ونوعية المشاكل التي يعاني منها المجتمع. أما الاتجاه الثاني فهو: الاتجاه الحدسي أو الخبري ويظهر هذا الاتجاه درجة رضا الفرد الذاتية عن أمور حياته وهي أكثر أهمية لديه من الجانب الموضوعي ويتضمن هذا الرضا خبرة معرفية وحكماً عقلياً أي تقييماً يستدل عليه بإدراك الفرق بين الطموحات والإنجازات، فإذا كان الفرق صغيراً فالنتيجة رضا وبدرجة ما شعور إيجابي، أما إذا كان الفرق كبيراً فالنتيجة عدم رضا وبدرجة ما، شعور سلبي (ملكوش وباكير، ١٩٩٤).

وقد حاول العلماء استقصاء العوامل التي تؤدي ألى الشعور بالرضا عن الحياة باعتباره أحد مؤشرات الصحة النفسية، كما حاولوا التعرف على الجوانب المختلفة في حياة الأفراد التي تسهم في زيادة مشاعر الرضا عن الحياة (Diener & Rahtz,2000).

ويشير ملكوش وباكير (١٩٩٤) إلى أن الجوانب الهامة للشعور بالرضا عن الحياة تشمل: الصحة والراحة المادية والعلاقات الحميمة والأطفال والأسرة والصداقة والمجتمع والدراسة، وفهم الذات والعمل ووسائل الاستجمام والدين.

ولا يقتصر الرضا عن الحياة على حاله الشخص وما يشعر به ولا على ظروفه الحالية ولكن يعتمد على المعيار المقبول لديه، للرضا عن حياته وعلى نظرته الإيجابية للحياة والقدرة على مواجهة هذه الحياة بتفاؤل وكفاءة وفعالية. (رضوان وهريدي،٢٠٠١)

إن مفهوم الرضا عن الحياة يعتمد على هرمية ماسلو في إشـباع الحاجـات بـدءا مـن الحاجات الفسيولوجية الدنيا إلى الحاجات العليا المتمثلة في تحقيق الذات لأن سعي الفرد الدؤوب يحقق له حاجاته ومتطلباته وأهدافه من أجل رضاه عن حياته ويعتمد تحقيق الحاجـات العليـا على الظروف والعوامل الخارجية المحيطة بالفرد كالأسرة، والمجتمع، والظروف الاقتـصادية والاجتماعية، والتعليم وغيرها (العش ٢٠٠٢).

فالأفراد الذين يسيطرون على أهدافهم وأمور حياتهم والمهام التي يمارسونها في حيـاتهم اليومية تزداد لديهم مشاعر الرضا عن الحياة؛ لأن السيطرة على المهمات النمائية، وأمور الحياة من شأنها زيادة المشاعر الإيجابية تجاه الذات وأمور الحياة، وزيادة مـشاعر الرضـا بـشكل عام (Lambert, Zeman & Bussiere, 2004).

ويمثل الرضا عن الحياة أقصى هدف يطمح إليه الإنسان العاقل الراشد وذلك مـن أجـل تجنب الإحباطات والصراعات النفسية والقلق الذي ينتابه نتيجة انفعالاته المختلفـة بنـاء علـى المواقف التي يمر بها الشخص، ومن مظاهر الرضا عن الحياة السعادة والعلاقات الاجتماعيـة والطمأنينة والاستقرار الاجتماعي والتقدير الاجتماعي لأن من يشعر بهذه الأشياء ويعمل علـى تحقيقها وإشباع رغبته منها يكون راضياً عن حياته بصورة إيجابية. (Franken,1994)

وقد أهتم الباحثون بدراسة الرضا عن الحياة من الصفات والسمات الشخصية، والفـروق الفردية، وتاثير العوامل الديموغرافية، واختلاف الظروف البيئية والعوامل الثقافية (Diener & Suh, 1998) ويلعب النضج، والواقعية، والاستقلالية دوراً كبيراً في تقييم الرضا الذي يقاس من خلال التقدير والتقييم الذاتي للأفراد(Diener, 2000).

وهناك أهتمام كبير بتقييم الفرد للرضا عن الحياة على المدى البعيـد لأن مـزاج الفـرد والظروف الآنية تلعب دوراً مهما في تقييمه للأحداث من وقت لآخـر، ويعتبـر العمـر أحـد المتغيرات التي قد تؤثر في الرضا عن الحياة كذلك تلعب العوامل الخارجية والداخلية مجتمعـة دوراً في درجة الرضا عن الحياة (Diener & Rahtz,2000).

لقد كان هناك اهتمام ملحوظ بدراسة الرضا عن الحياة لدى البالغين، وقد حصل في السنوات الماضية تطور كبير في هذا المجال. حيث تم تطوير المقاييس الخاصة بالرضا عن الحياة لدى الشباب والمراهقين الأمر الذي قاد إلى الاهتمام المتزايد بدراسة الرضا عن الحياة لدى المراهقين خلال السنوات الماضية، حيث تناولت جهود الباحثين المتغيرات الديموغرافية والنفسية والشخصية والاجتماعية المرتبطة بالرضا عن الحياة لدى المراهقين، ثم تطور الأمر إلى تحديد أي العوامل أكثر تأثيراً ضمن هذه المجموعات في درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين.(Diener & Ryan, 2009) .

ومن الممكن أن تركز الدراسة النفسية العلمية على أي من هذه الجوانب وقد أجريت العديد من الدراسات عن الرضا عن الحياة وارتباطه بالمتغيرات الأخرى، لتحديد ماهيته ومعرفة أسبابه، وقد ربطت هذه الدراسات الرضا بمتغيرات متعددة منها اجتماعية أو اقتصادية.

واصبح هناك اهتمام متزايد بدراسة الرضا عن الحياة لدى المراهقين كمؤشر رئيسي للتطور الإيجابي، بالإضافة لكونه عامل تمكين يعمل على تعزيز الصحة النفسية لدى المراهقين، كذلك يعمل على تعزيز دور الوقاية الأوليه، من خلال نقل الكفاءة الذاتية والدعم الإجتماعي لدى المراهقين.

إن ندرة الدراسات العربية حول الرضا عن الحياة لدى المراهقين دفعت الباحث إلى الاهتمام بهذا الموضوع لأهميته في مجال الصحة النفسية فالشخص الذي يتمتع بدرجة من الرضا يكون له دور إيجابي في الحياة ليس على نفسه بل يتأثر به من حوله وينعكس على مجتمعه فالفرد الذي يتمتع بالرضا هو مطمئن قادر على العطاء تتسم علاقته بالآخرين بالود والتسامح(Diener,2000).

وإن كثير من السلوكيات المضادة للمجتمع هي نتيجة لعدم الاستقرارالنفسي وعدم الشعور بالرضا عن الذات والآخرين، فالشخص الذي يتمتع بالرضا يشعر بأن هناك قيمة للحياة ويتعاون مع الآخرين، فالجريمة والمخدرات وحوادث العنف والتدمير والتخريب لايمكن أن تصدر من أناس يتمتعون بدرجة من الرضا (Myers, 1993 ; Argyle, 1997).

تعريف الرضا عن الحياة

يعرف دينروريان (Diener & Ryan, 2009) الرضا عن الحياة بأنه " تقييم ذاتي يحدث ضمن الخبرة التي يمر بها الفرد ويمكن قياس مظاهره بشكل موضوعي من خلال السلوك الشفهي وغير الشفهي والأفعال والذاكرة والانتباه".

أما هيبرون (Heybron, 2007) فيعرف الرضا على أنه الحصول على أداء مفصل عن حياة شخص ما ككل، أو تجسيد الحكم العالمي حول حياة شخص ما مأخوذة ككل.

ويعرف نيتو وبروس (Neto & Barros, 2007) الرضا بأنه حكم ذاتي حول جودة حياة الشخص من قبل الشخص ذاته، بمعنى آخر، لا يمكن أن يعرفه أي شخص آخر عدا الشخص ذاته.

ويرى فينهوفن (Veenhoven, 2001) أن الرضا يتمثل بالدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة بوجه عام، كما تعني حب الشخص للحياة التي يحياها واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها ككل.

ويرى هيوبنر(Huebner,1991) الرضا عن الحياة بأنه يمثل تقييمات عامة تتضمن الحياة الكلية للشخص أو الجوانب الرئسية في حياة الشخص.

أما هورستمانشوف وبنش وكريد (Horstmanshof, Punch & Creed, 2008) فأنهم يروا الرضا على أنه الأحكام المعرفية العامة التي يطلقها الشخص حول حياته، ويعتبروه من المؤشرات المهمة في تحديد مستوى الصحة النفسية لدى الشخص.

ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية فإن الرضا عن الحياة يتمثل في "معتقدات الفرد عن موقعه في الحياة وأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته في ضوء السياق الثقافي، ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه"، وهو مفهوم واسع يتأثر بالصحة الجسمية للفرد وبحالته النفسية وباستقلاليته وعلاقاته الاجتماعية وعلاقته بكل مكونات البيئة التي يعيش فيها.(The Whoqol Group,1998)

وهو بنية نفسية متعددة الأبعاد ترتبط بالعديد من التغيرات النفسية الهامة كالضغوط وتقدير الذات، وتعد هذه البنية المؤشر الأساسي للنجاح و التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة ويعــرف بأنه شعور الفرد وتقديراته المعرفية لجودة حياته، والذي يعكس تقديره العام لنواح معينـــة فـــي حياته كالأسرة والـــذات والمجتمـــع (Gilman ,et al,2005; Chen et al, 2005)، ويعرقـــه جلجين وهيوبنر (Gilligan & Huebner,2002) بأنه تقييم الفرد لمجالات معينة في حياتة.

ويعرفّ بوش (Bush,2009) الرضا على أنه تقييم المراهقين للجوانب المرتبطة بحياتهم مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ويعرف أرجايل (Argyle, 1997) الرضا عن الحياة بأنه: تقديرعقلي لنوعية الحياة التي يعيشها الفرد ككل أو حكمه بالرضا عن الحياة.

أما هونغ وسنكوبيلز (Hong & Ciannakopoulos, 1994) فيعرفانه على أنه: تقـــدير عام لنوعية حياة الشخص حسب المعايير التي انتقاها لنفسه، وقد وجدا أن حكم الأفـــراد علـــى شعورهم بالرضا يعتمد على درجة تكرار الأحداث السارة وليس على درجة شدتها وأن درجـــة الرضا تعتمد على تحقيق الأفراد لأهدافهم وطموحاتهم بناء على المعايير التي وضعوها لأنفسهم وتلعب الصفات الشخصية والعامل المعرفي دوراً ايجابياً في تقييم الرضا عن الحياة.

من خلال العرض السابق نلاحظ أن هنالك بعض الخصائص المشتركة لهذه التعريفـــات منها:

- يميل الأفراد الذين يشعرون بالرضا إلى إظهار درجة كبيرة من الشعور الايجابي.
- يقدر هؤلاء الأفراد الأشياء الجيدة في الحياة.
- يسعون إلى تحقيق أهدافهم ويتفاعلون بشكل ايجابي وفعّال مع معطيات الحياة.

وسوف يعتمد الباحث التعريف التالي للرضا وهو شعور المراهق وتقديراتـــه المعرفيـــة لجودة حياته والذي يتضمن أهم الجوانب المرتبطة بحياته وهي: الرضا عن الوضـــع المـــادي، والأسرة والأصدقاء والمدرسة والبيئة المحيطة والذات والوضع الصحي والتـــسلية والاســـتجمام والرضا عن المجال الديني.

نظريات الرضا عن الحياة

- نظرية القيم والأهداف والمعاني (Values, Goals, & Meanings) :

حيث تشير هذه النظرية إلى أن الأفراد يشعرون بالرضا عندما يحققون أهدافهم، ويختلف الشعور بالرضا باختلاف الهدف ودرجة أهميته بالنسبة لهم حسب القيم السائدة في البيئة التي يعيشون فيها، فالأفراد الذين يدركون حقيقة أهدافهم وطموحاتهم وأهميتها بالنسبة لهم وينجحون في تحقيقها، يتمتعون بدرجة أعلى من الرضا عن الحياة مقارنة بأولئك الذين لا يدركون حقيقة أهدافهم، أو الذين تتعارض أهدافهم، مما يؤدي إلى الفشل في تحقيقها والشعور بعدم الرضا، ويعتمد تحقيق الأهداف على الاستراتيجيات المتبعة في تحقيقها والتي تتلاءم مع شخصية الأفراد، وتختلف هذه الأهداف باختلاف المراحل العمرية للأفراد وأولوية هذه الأهداف. (Oishi, Diener, & Lucas, 1999).

وهنالك بعض الاحتياجات التي لا تولد مع الفرد، حيث يسعى إلى إكمالها لتحقيق الرضا، فالأفراد يسعون إلى تحقيق أهداف معينة وعند الوصول إليها يشعرون بمستويات مرتفعة من الرضا (Ryan & Deiner , 2000).

- نظرية التكيف والتعود (Adaptation Theory):

وتشير هذه النظرية إلى أن الأحداث والظروف الموضوعية يمكن أن تكون مصادر للذة أو للألم اعتماداً على مستوى التكيف السابق، ويتضمن ذلك أن التكيف حدث يجري دائماً وأن الناس قادرون على التعود على أي شيء، تبعاً لنمط شخصياتهم وردود أفعالهم، وأهدافهم في الحياة. ولكن نتيجة التعود والتأقلم مع الأحداث وبمرور الوقت فإنهم يعودون إلى النقطة الأساسية التي كانوا عليها قبل الأحداث، فالأفراد من مختلف الأعمار وبغض النظر عن الجنس (ذكور أوإناث) لا يختلفون في الشعور بدرجة السعادة أو الرضا عن الحياة، ويرجعون السبب في ذلك إلى التكيف أو التأقلم مع الأوضاع الجديدة (Diener & Rahtz, 2000).

وتشير هذه النظرية إلى أن قوة الأحداث تقل مع الوقت فعلى سبيل المثال اذأ ما اختبر المرء حادثة ايجابية مثل الترقية فأن الشخص سوف يظهر ارتفاع في مستوى الرضا وذلك لأن الترقية هي فوق معياره السابق، وتصبح الترقية بمثابة المعيار الجديد، وبعد فترة من الزمن وبالتالي تفقد قوتها في أثارة مشاعرالسعادة(Argyle, 1997) ، كذلك أظهرت الدراسات حول

الزواج والطلاق أن الأفراد يستطيعون في العادة التعافي من أحداث الحياة السلبية، ويكونون قادرين على اختبار مشاعر السعادة بعد الأحداث الايجابية (Lucas,Clark, Georgellis & Diener,2003)

نموذج المقارنات الاجتماعية (Social Comparison Model) :

يرى ايسترلين (Easterlin, 2001) أن الأفراد يقارنون أنفسهم مع الآخرين ضمن الثقافة الواحدة ويكونون أكثر سعادة إذا كانت ظروفهم أفضل ممن يحيطون بهم، فالمقارنة تخلق درجات مختلفة من الرضا ضمن المجتمع والثقافة الواحدة، فالرضا عن الحياة يعتمد على المقارنة بين المعايير الموضوعية أو المتوقعة الفردية أو الثقافية أو الإجتماعية أو المادية من ناحية، وما تم تحقيقه على أرض الواقع من ناحية أخرى.

وقد تكون المقارنة بين الأفراد أو الجماعات المحيطة، أو بين الدول والمجتمعات، وبالتالي تختلف درجة الرضا عن الحياة باختلاف المعايير الذاتية والإجتماعية والاقتصادية. (Diener & Rahtz, 2000).

- نظرية التقييم (Evaluation Theory) :

تشير هذه النظرية إلى أن الشعور بالرضا عن الحياة يمكن قياسه من خلال عدة معايير، أحدها يعتمد على الفرد ومزاجه والقيم السائدة، وذلك أن الظروف المحيطة تؤثر على الشعور بالرضا عن الحياة فالأفراد عندما يريدون تقييم الرضا، لا يفكرون عادة بقدراتهم الحركية إلا إذا تواجدوا مع أحد الأفراد الذين يعانون من إعاقة حركية، إن الشعور بالرضا أو عدمه لا يرتبط بالعمر الزمني للفرد، فالتقدم في العمر لا يعني بالضرورة اختباراً لإحداث سلبية أكثر في الحياة مقارنة بالمراحل العمرية السابقة (Lang & Heckhausen, 2001; Diener,2000) .

أساليب التنشئة الأسرية:

على الرغم من التغييرات الكبيرة التي حصلت في المجتمع تبقى الأسرة هي النظام الرئيسي المصغر خلال مرحلة المراهقة نظراً إلى حاجة المراهق في هذه المرحلة لتطوير الاحساس بالذات بالإضافة إلى طبيعة التغيرات المعرفية والعاطفية والبيولوجية، فهذه التغيرات تؤثر بشكل كبير على العلاقة بين الأهل والمراهق من خلال التوقعات المتنامية وازدياد المنطق

والفكر المثالي والتحرك تجاه الاستقلال، لذلك يصبح هذا الوقت هو وقت الحيرة والإرتباك لدى الكثير من الأسر من أجل مواكبة حاجة المراهق للاستقلال فإن العلاقات بين المراهق والأهل تتغير في هذه المرحلة لذلك يتعين على الأهل الانتباه لها. (Cheng, 2006)

فأساليب التنشئة الأسرية توثر بشكل واضح على الصحة النفسية والسلوك والرضا عن الحياة لدى المراهقين فالأسلوب الذي يتبعه الوالدان مع أبنائهم، يؤثر عليهم في المستقبل فالآباء يجب أن يكونوا مثلاً أعلى لأبنائهم، و يحافظون على علاقات دافئة وداعمة لأبنائهم ويشجعونهم على التطور والتعبير عن أفكارهم وآرائهم بعيداً عن الخوف والخنوع (Ann, Laurence & Elizabath, 1999)

وتعد أساليب التنشئة الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين، وهذه الأساليب تتنوع وتختلف طبقاً لمجموعة من العوامل والمحكات، تعتمد على طبيعة الوالدين أو طبيعة الظروف التي يمرون بها، فهي التي تحدد طبيعة الأساليب التي يستخدمونها في تعاملهم مع أبنائهم.

تعريف أساليب التنشئة الأسرية:

ويقصد بأساليب التنشئة الأسرية أو الوالدّية: كل أسلوب يصدر من الوالدين أو أحدهما ويؤثر على المراهق ونمو شخصيته من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية والمعرفية. (الصويغ، ٢٠٠٤).

ويعرفها حسين (١٩٨٦) بأنها: مجموعة الأساليب الإجتماعية والنفسية التي يكونّها الوالدان ويمارسانها في تعاملهم مع أبنائهم في مختلف المواقف الحياتية، وقد تكون هذه الأساليب سويّة أو غير سوية.

ويعرفها الرشدان (٢٠٠٥) بأنها: الأساليب التي يمارسها الوالدين مع أبنائهم بهدف إحداث تغيير أو تعديل في سلوك المراهق وإكسابه سلوكاً جديداً يتماشى مع معايير الراشدين.

ويمكن تعريفها بأنها: مجموعة من الأساليب والطرق التي تساعد الفرد في اكتساب المعارف الأساسية والسلوكيات والمعايير والاتجاهات التي تناسب دوره الاجتماعي وتساعده

على الاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه من خلال التفاعل الإيجابي مع أفراد الأسرة والمجتمع، حتى يتمكن من مواجهة مطالب الحياة المتغيرة بسهولة ويسير.

وتشير بومريند (Baumrind,1991) إلى ثلاثة أساليب للتنشئة الأسرية وأنّ كل أسلوب يوضع العلاقة بين الوالدان والأبناء، وأنّ هذة الأساليب تبدأ من مرحلة الولادة وتستمر إلى مرحلة البلوغ وهذة الأساليب هي:

الأسلوب الديمقراطي:

يقوم هذا الأسلوب على اتفاق بين الآباء والأبناء في توضيح المبادىء والحدود ويتصف هذا الأسلوب بأن الأمور بين الوالدين والابناء تسير بشكل تعاوني، من خلال الحوار والتشاور مع الأبناء فيما يتعلق بأمورهم الخاصة ومشاركتهم في الأمور التي تتعلق بالأسرة واحترام آراء الأبناء وتقديرها وعدم الوقوف منها موقف التسلط والرفض، بل اتباع الأسلوب الإقناعي، واحترام الرأي والرأي الآخر ويعزز هذا الأسلوب الشعور بالدعم والاستقلال والحصول على الكفاءة الذاتية (Baumrind,2005) ويمتاز هذا الأسلوب بالمرونة ووجود الحلول الوسط وإن الطريقة التي يتعامل بها الآباء في هذا النمط تشجع الأبناء على الشعور بنوع من المرح والاستقلال والاعتماد على الذات والحفاظ على علاقة ودية مع الأقران والتعاون مع الكبار والتعامل الجيد مع الضغوط (Santrock,2004).

ويمتاز هذا الأسلوب بعدد من الخصائص منها:-

١) اعتراف الوالدين بأن المراهقين أشخاص يختلفون عن بعضهم البعض وأن كلاً منهم ينمو بشكل مستقل نحو الرشد لتحمل المسؤوليات في المستقبل (الحافظ،٢٠٠١).

٢) الدفء والقبول من الوالدين، وتقديرهم لإنجازات الأبناء.

٣) النظام والإنضباط والحزم المقترن باللين:

حيث يبذل الآباء والأبناء جهودهم للمحافظة على النظام الذاتي والتفكير السليم، في جميع أعمالهم، فكل فرد في الأسرة له حقوق و عليه واجبات يعرفها الجميع ويلتزمون بها، ولمنع حدوث خلل في هذا النظام أو الانضباط يحدد الوالدان ضبطاً ثابتاً على أبنائهم يكون مبرراً (Baumrind, 1991).

٤) تشجيع الطفل على القيام بالسلوك الاستقلالي ويكون ذلك من خلال :-

* وضع حدود ثابتة وواضحة فيما يتعلق بالأشكال السلوكية المقبولة، وغير المقبولة اجتماعياً.
* تشجيع المراهق وتحفيزه على الأعمال التي يقوم بها.

وتظهر ايجابيات هذا الأسلوب من خلال:

١) مساعدة المراهق على التكيف وذلك من خلال ما يوفره له والداه من فرص إيجابية لتكوين العادات الانفعالية والاجتماعية التي تفيده في حياته كلها.
٢) نمو التلقائية والإستقلال وتحمل المسؤلية.
٣) الشعور بالأمن والثقة بالنفس والاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم (خزعل،٢٠٠١: Baumrind,1991).

الأسلوب المتسلط:

ويتصف هذا الأسلوب بالضبط المرتفع والتقبل المنخفض ويضع الوالدان في هذا الأسلوب القوانين ويتوقعان اتباعها دون نقاش، ويؤكدان على العمل الجاد والاحترام والطاعة من قبل الأبناء. ولأن الأهل المتسلطين لايهتمون بحاجات الأبناء ورغباتهم، فإنهم لا يفتحون باب النقاش وإبداء الآراء أمامهم. ويعتقد هؤلاء الآباء بأنهم يجب أن يشكلوا سلوك ابنائهم، ويتحكمو بهم ليتماشوا مع المعايير التي يضعونها ويلزمون أبناءهم بما يريدون باستخدام العقاب الجسدي (Hockenbury & Hockenbury,2000).

وغالباً ما يحاول المراهق مقاومة السيطرة الأبوية فتتحول هذه المقاومة إلى نضال من أجل النفوذ بينه وبين والديه (Cheng, 2006; Santrock, 2004) ويكون لهذا الأسلوب انعكاس سلبي على سلوكيات الابناء وتظهر من بالقلق والخوف والفشل في بدء نشاط معين وصعوبة في الاتصال والتواصل مع الآخرين ونقص في المهارات الاجتماعية (Santrock,1994).

ومن مظاهر هذا الأسلوب ما يلي:-

- افتقار المراهق إلى العلاقات الطبيعية سواء بين أفراد الأسرة أو بين الأسرة والعالم الخارجي.
- إهمال الوالدين لرغبات المراهق واهتماماته باعتبارها أشياء غير هامة، و إذا أراد المراهق إثارة اهتمام والديه او تأكيد ذاته، لقي عقاباً على ذلك.
- إخضاع المراهق إلى قواعد ومعايير سلوكية صارمة، عليه اتباعها وعدم الحياد عنها، وكثيراً ما يتخذ الآباء مقاييس من الضغوط والصرامة والشدة بلا سبب ظاهر أكثر من الرغبة في الحرمان.
- الصرامة والشدة مع المراهق وإنزال العقاب فيه بصورة مستمرة وصده وزجره كلما أراد أن يعبر عن نفسه بصورة مستقلة (Nancy, 1999).

ومن الآثار التي يتركها هذا الأسلوب على المراهق ما يأتي:

١) الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والشعور الحاد بالذنب والارتباك.

٢) سهولة الانقياد وضعف القدرة على تحمل المسؤولية.

٣) يقضي معظم الوقت خارج المنزل بحثاً عن الطمأنينة والأمن وتحقيق الذات.

٤) لديه صعوبة في التعبير عن نفسه.

٥) الشعور الدائم بالضيق والرهبة والحزن من الوالدين.

٦) تعدد وتنوع المشاكل الأسرية التي تواجهه.

٧) الميل للخروج عن الأنظمة والتعليمات في غياب الوالدين.

٨) الإهمال في القيام بالواجبات المنزلية. (عبادة، ٢٠٠١).

الأسلوب المتساهل المتسيب:

ويتصف الآباء في هذا الأسلوب بالتقبل والدفء المرتفع، ويمارسون درجة قليلة من التحكمن إنهم يتقبلون سلوك أبنائهم،ونادراً مايعاقبونهم أو يمنعونهم من تحقيق ما يريدون، ويرتبط الاسلوب النتساهل للوالدين بنقص الكفاءة الاجتماعية المتعلقه بضبط الذات، ويعتقد بعض الأباء أن الأسلوب المتساهل في الضبط يتيح الحرية للمراهق في أن يكون مبدعاً واثقاً من نفسه(Halonen & Santrock, 1996).

يعطي الآباء للأبناء في هذا النمط الحرية المطلقة دون السيطرة على سلوكياتهم، وبالتالى يكون له انعكاس سلبي على سلوك المراهق يظهر من خلال عدم القدرة على التعامل مع الاستقلال، وانخفاض في تقدير الذات وعدم النضج والاغتراب عن الأسرة، بالإضافة إلى عدم الالتزام المدرسي والميل إلى الجنوح.

ومن مظاهر هذا الأسلوب:

- ترك الحرية للمراهق دون التشجيع على السلوك المرغوب فيه أو الاستجابة له، ودون المحاسبة على السلوك غير المرغوب فيه.
- ترك المراهق دون توجيه أو إرشاد لما يجب أن يقوم به أو أن يتجنبه.

أما الآثار التي تترتب على استخدام هذا الأسلوب من قبل الوالدين فتظهر من خلال ما يأتي:

- تدني وإهمال الواجبات المنزلية وعدم تحمل المسؤولية.
- ضعف الانتماء للأسرة وتدني تقديره للوالدين.
- القلق وضعف السيطرة وعدم القدرة على تحديد السلوك.
- تظهر لديهم نزعة الأنانية وحب التملك والتمركز حول الذات.
- يظهرون نقصاً في تقدير الذات.
- إنّ هذا الأسلوب يفرز أشخاصاً متسيبين غير مسؤولين لا يحترمون القوانين والأنظمة (Nancy, 1999).

لقد سعى الباحثون إلى تقييم المحددات المفترضة للرضا عن الحياة لدى المراهقين وتوضيح أدوار العوامل الفردية (تقدير الذات، سمات الشخصية، الفروق بين الجنسين) والعديد من العوامل السياقية التي تبين أنها ترتبط بشكل وثيق مع رضا المراهقين عن الحياة، فهذه العوامل ترتبط بنوعية علاقة الأسرة، والأقران والمدرسة، ولكن على الرغم من طول الوقت الذي يقضيه المراهق مع أقرانه إلا أن نوعية العلاقة مع الأسرة تبقى الأهم في حياة المراهقين، لذلك يبدو من المهم تحديد ماهية الخصائص الأسرية التي تساعد في تحقيق الرضا عن الحياة لدى المراهقين وبالتالي تحسين الرضا عن الحياة لديهم.

ويشير هيوبنر (Huebner, 2004) إلى أن الرضا عن الحياة لــدى المــراهقين يــرتبط بخصائص مختلفة للاسرة ومن ضمنها معاملة الوالدين وإشراكهما في أسلوب التنشئة وعلاقــة الوالدين مع المراهق والدعم الاجتماعي للوالدين، فالدعم الأبوي للمراهقين يؤدي بالمراهق إلــى تحقيق مستوى أعلى من الرضا عن الحياة، وبالتالي النجــاح وتحقيــق الأهــداف المــستقبلية، والأسلوب غير السوي في التنشئة ينعكس على درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين فالشباب الصغار الذين يرون الخلافات العائلية أو لا يتفقون مع عائلاتهم أو يشعرون بــالتوتر المــستمر نتيجة المشاكل العائلية يعانون دوماً من تدني الرضا عن الحياة.

فالأسلوب الديمقراطي الذي يقوم على الدعم الأبوي والدفء والقبول والاستجابة للتطــور الفسيولوجي، لها تأثيرً إيجابي في تحديد رضا المراهق عن الحياة، أمــا الأســلوب الــسلطوي فيمكن أن يعطي مخرجات غير مرغوبة و تشير الدراسات حول العلاقة بين أســاليب التنــشئة الأسرية والرضا عن الحياة، فالأفراد الذين يتعرضون لنمط التنشئة الأســرية التــسلطي أثنــاء اتحاذ القرارات الأسرية أظهروا نوعية حياة أفضل من أقرانهم الذين لم يتعرضوا لهــذا النــوع (مثال أن يكون المراهق مسؤولا عن اتحاذ القرارات) (Nancy,1999).

ويشير سولدو وهيوبنر (Suldo & Huebner, 2004b) إلى وجود علاقة إيجابية بــين رضا المراهقين عن الحياة والأسلوب الديمقراطي الذي يتثمل في (الدعم العــائلي والأشــراف وتعزيز الاستقلالية النفسية) على الرغم من عدم تساوي أثر جميع الأبعاد إلا أنها تعتبر مهمــة، مع ملاحظة أن الدعم له الأثر الأكبر في مراحل المراهقة الأولى.

وأما فرين (Ferren, 2004) فقد وجد علاقة إيجابية بــين الرضــا عــن الحيــاة لــدى المراهقين وبعض المتغيرات الأخرى كالرضا عن الأداء المدرسي وأساليب التنــشئة الأســرية لدى المراهقين.

ويؤكد سكوت وكارولين (Scott & Carolyn, 1999) على أن الرضا عن الحياة لــدى المراهقين يرتبط بالصحة النفسية وبزيادة نوعية وجودة الحياة وزيادة أكبر في طبيعة العلاقــات الإيجابية داخل الأسرة وزيادة الاتصال والتواصل بين أفراد الأسرة والمجتمع.

ويشير ديو وهيوبنر (Dew & Huebner, 1994) إلــى أن الرضــا عــن العلاقــات الأسرية ارتبط بشكل قوي برضا المراهقين عن الحياة أكثر من الأبعــاد الأخــرى التــي تــم

دراستها ومن ضمنها العلاقات مع الأقران، ويمكن القول إن مشاعر الدعم الاجتماعي القوية من الوالدين ترتبط و بشكل مستمر بمستويات أعلى من الرضا عن الحياة لدى المراهقين (Ash & Huebner 2001; Suldo & Huebner,2004)، كما يرتبط رضا المراهق عن الحياة بالعلاقة الحميمة مع الوالدين ودعم الوالدين النفسي مثل: التقدير والتشجيع والثقة (Young, et al, 1995).

ويؤكد صولدو و هيوبنر (Suldo & Huebner, 2004b) على تأثير نمط الدعم الوالدي بحسب مستويات الرضا عالي ومتوسط ومتدني. فالدعم الوالدي عامل ضروري جداً من عوامل تحقيق مستويات عليا من الرضا عن الحياة وأن مستويات الدعم الوالدي التي تبلغ فوق المعدل العادي تمثل أكثر من ٩٢% من رضا مجموعات المراهقين عن الحياة، ومن جانب آخر هناك ارتباط إيجابي بسيط بين الرضا عن الحياة و أسلوب رقابة الوالدين والاستقلالية المعقولة لدى الابناء (Demo & Acock, 1996).

كذلك هنالك علاقة سلبيه بين درجة الإهمال من قبل الأسرة ومستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين، كما أنّ وجود النمط السلطوي لدى الآباء ينعكس سلبياً على مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين (Bradley & Crowyn, 2004; Phinney & Ong, 2002) كذلك فإن العلاقات الأسرية المبنية على التشويش و القلق تؤثر على درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين(Ash & Huebner, 2001).

الرضا عن الأداء المدرسي

توفر البيئة المدرسية للطالب مجموعة من الأقران والتي تزداد أهميتهم ضمن حياة الطالب حيث يقضي الطالب المزيد من الوقت مع الأقران على حساب الوقت الذي يقضيه مع الوالدين، وباقي أفراد الأسرة، وتصبح مجموعة الأقران من المرجعيات المهمة في حياة الطالب، فهي تدعم الاستقلالية الذاتية للطالب من خلال تسهيل تطويره لهويته الشخصية وتوفير فرص تطوير المهارات الاجتماعية المختلفة، وتشكل هذه الأمور عاملاً مهماً في حماية ووقاية الطالب ضد الضغوط النفسية المختلفة، وهي تحمي الطلبة من العزلة والوحدة، والعنف والعدوان.

ويؤكد هورستمنشوف وآخرون (Horstmanshof, et al, 2008) أن المدرسة توفر للطلبة فرصة التواصل والاتصال مع الآخرين، حيث تشكل أهمية كبيرة للطلبة في الوصول إلى:

١- توسيع الأفق الاجتماعي.
٢- إعطاء فرصة عمل المقارنات الاجتماعية.
٣- توفير الدعم الاجتماعي.

ونظراً لأهمية المدرسة بالنسبة لمعظم الطلبة فهي تشكل مصدراً للرضا وإطاراً للحياة الاجتماعية تمكن الطلبة من الشعور بالأمن والاستقرار في حياتهم، وتلعب المدرسة دوراً كبيراً في مساعدة الطلبة على تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية التي تتمثل بما يلي :

١- إكتساب المهارات الأساسية التي تمكنهم من زيادة قاعدتهم المعرفية والعملية.
٢- إعدادهم للحياة.
٣- تنمية اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ونحو المدرسة ونحو المجتمع.
٤- تنمية قدراتهم في مواجهة وحل المشكلات.
٥- تنمية قدراتهم الإبداعية.
٦- الاستمتاع بالحياة المدرسية.
٧- الشعور الإيجابي من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة. (ابو جلالة، ٢٠٠١ ودرويش ١٩٩٩).

ولكي تنجح المدرسة في أداء أهدافها يجب أن تتمكن من تحقيق مسألتين أساسيتين وهما:

١- تنمية الفكر النقدي وتعويد الطالب أن لايأخذ الأفكار الجاهزة كما هي.
٢- إحداث التحول في المواقف الأولية والارتقاء بها إلى مواقف يقودها العقل السليم على أن تكون مواقف المدرسة (إدارة ومعلمين)، منسجمة مع المبادئ والمفاهيم والقيم التي تدرسّها، ويجب أن تكون المكان الأول لتطبيق مبادئ العدل والمساواة وقيم التسامح والحرية بين الطلبة.

فالمدرسة لم تعد مكاناً للتعليم فقط وإنما بيئة مناسبة للحياة التي تنبض بالعطاء والخير والمحبة، فالمدرسة بالنسبة لبعض الطلبة تكون مصدراً للضغوط والقلق، والتهديدات المختلفة، فالانتقال من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الثانوية يكون صعب بالنسة لبعض الطلبة نتيجة

التغيرات الكبيرة في الجوانب الفسولوجية والنفسية والتي ترتبط بارتفاع نسبة القلق والاكتئاب وتحتاج إلى جهود كبيرة للتكيف مع هذة التغيرات (Freiberg, 1992) .

من خلال العرض السابق نلاحظ أهمية المدرسة في خلق بئية نفسة آمنه للطالب لكي يستطيع تحقيق أهدافه وطموحاته بعيداً عن التوتر والقلق الذي قد يؤثر على تكيفه مع الأسرة والمجتمع والمدرسة، ومن هنا تأتي أهمية دراسة هذا الموضوع وهو الرضا عن الأداء المدرسي.

مفهوم الرضا عن الأداء المدرسي

يعرف الرضا عن الأداء المدرسي بأنه شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبرعن مدى حبه وتمثيله لوضعه في المدرسة وبيئته الدراسية المستمدة من(المناهج، وطرق التدريس، والمحاضرات، والنشاطات، التقويم والامتحانات) وعلاقته مع المدرسين والزملاء داخل المدرسة والعلامات التي يحصل عليها)(Steinberg,1996).

ويعرف كومر ودليب (Kumar & Dileep, 2003) الرضا عن الأداء المدرسي على أنه الرضا المتوقع عن حياة المرء في المدرسة عبر تحقيقه للأهداف والإنجازات الأكاديمية .

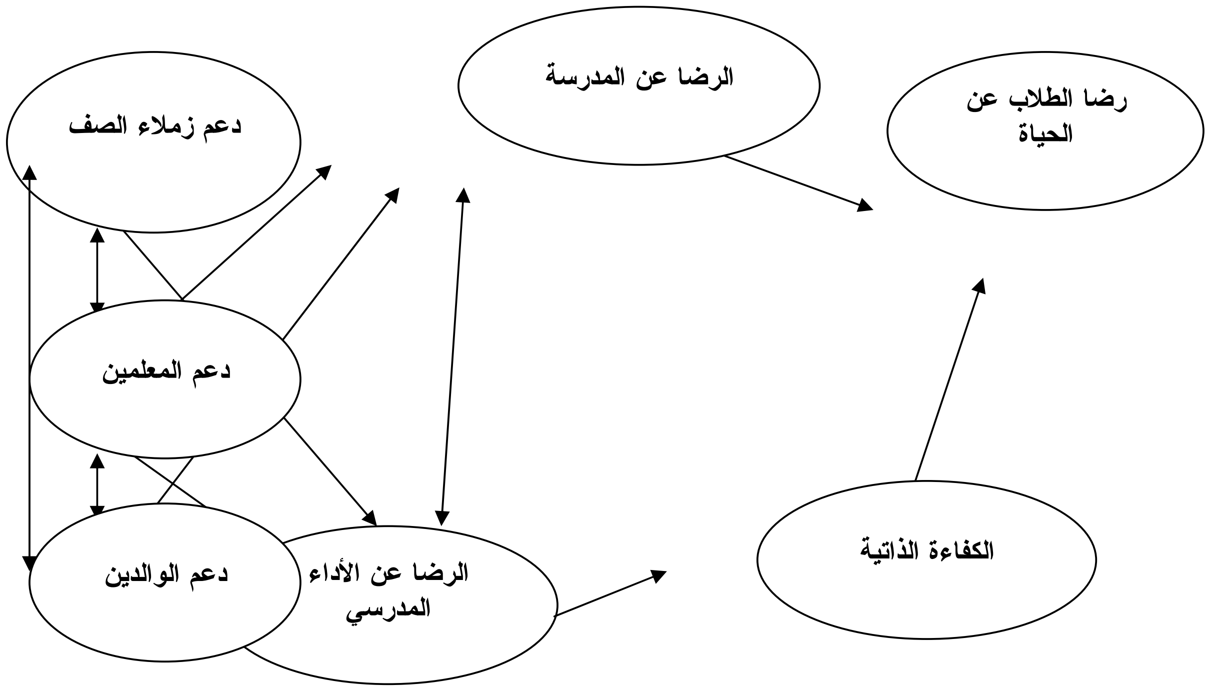
ويؤكد صولدو وآخرون (Suldo & Hueber, 2004b) على وجود علاقة بين الرضا عن الأداء المدرسي والرضاعن الحياة لدى المراهقين وتظهر من خلال تحقيق الفرد لأهدافه وتطوره في تحقيق تلك الأهداف، ومن خلال قياس فاعلية الذات التي تشير إلى درجة امتلاك الطالب للمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح وتحقيق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد، ودرجة المساندة الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالفرد، إن مثل هذه المتغيرات الاجتماعية والمعرفية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا عن الأداء المدرسي.

إن عدم القدرة على التطور في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا، وإن التطور في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور الرضا، فالرضا يصبح أكثر قابلية للحدوث وأكثر سهولة إذا ما استطاع الفرد أن يتبنى أهداف واضحة ومحددة وتتحدى قدراته، ويمكنه إنجازها،

وكذلك إذا ما استطاع الفرد تنمية فاعليته الذاتيه بالإضافه إلى توفر أنواع المسانده البيئية والاجتماعية مثل: التشجيع الاجتماعي من الأسرة والمدرسة، النمذجة الاجتماعية الإيجابية، التعليم والتدريب الفعال وهي من الأمور المهمة التي تساعد في تحقيق تلك الأهداف، وعندها يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة (Lent, Singley, Shew & Schmidt, 2007).

وقد أشار باركر (Parker, 2004) إلى أهمية الرضا عن الأداء المدرسي وانعكاسه على الرضا لدى المراهقين الأمريكين على عينة قوامها (١٢٩) طالباً تتراوح أعمارهم (٨-١٣) سنة، ومن ذوي خلفيات اقتصادية فقيرة وتضمن مقياس التقيم قدرة الطلبة على فهم المناخ المدرسي، إلى أي مدى تشعر أن غرفة صفه تهتم بالطلبة، تتقبلهم، آمنه وداعمة لهم، فالبيئة المدرسية التي تحقق مثل هذه الأمور تجعل الطلبة يشعرون بالرضا، وأن زيادة مستوى الاكتئاب والقلق، وزيادة الأحداث الضاغطة ارتبط مع انخفاض درجة الرضا عن الحياة لديهم.

فأحكام الرضا عن الحياة لدى الطلبة تتأثر بالمصادر المتوفرة على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي، وتتمثل المصادر الاجتماعية بالدعم الاجتماعي، اما المصادر الفردية تتمثل بالكفاءة الذاتية، و يوضح دنيلسون وسمدال (Danielson & Samdal, 2009) طبيعة العلاقة بين هذه المصادر وفق نموذج نظري، حول الآثار المباشرة وغير المباشرة لهذه المصادر وتتوسطها المتغيرات التالية: (الرضا عن المدرسة، الكفاءة الذاتية العامة، الرضا عن الأداء المدرسي).



الشكل (١) العوامل المرتبطة بالرضا عن الأداء المدرسي

نلاحظ من الشكل (١) أن رضا الطلبة عن الحياة يتأثر بشكل غير مباشر بالدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة، والمقدم من المعلمين والوالدين وزملاء الصف، حيث يتوسط هذا الأثر بعض المتغيرات مثل رضا الطلبة عن المدرسة، والرضا عن الأداء المدرسي، والكفاءة الذاتية العامة، إن أحكام الطلبة حول الرضا العام عن الحياة يتأثر برضاهم الكلي عن المدرسة، فالمدرسة تشكل أهمية كبيرة للطلبة في تحديد مستوى رضاهم عن الحياة، فارتفاع مستوى شعور الطلبة بالاغتراب النفسي والتوتر السيكولوجي المرتبط بالمدرسة كان مرتبطاً مع انخفاض في احتمالية شعور الطلبة بالسعادة والرضا عن الحياة.

وقد أشار بارك وهيوبنر (Park & Huebner, 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن الأداء المدرسي وبين الرضا عن الحياة لدى الطلبة، فالطلبة يستفيدون من الدعم الاجتماعي المقدم من بيئة المدرسة وتتضمن مصادر الدعم الاجتماعي المقدمة في بيئة المدرسة الآباء والمعلمين والزملاء في الصف، والذين يتواصلون بشكل يومي مع الطلبة، والذين يؤثرون أيضاً بأشكال مختلفة على درجة رضا الطلبة عن المدرسة وعن رضاهم عن قدرتهم الأكاديمية.

ويشير جيمس وروُنلد وديفيد وهارس وســاره وباربــارا (James, Ronald, David, Harris, Sarah, & Barbara, 2004) إلى أنّ الإناث لديهم ميل لتسجيل مستويات أعلى مــن الرضا عن الأداء المدرسي مقارنة مع الذكور، ووجــود علاقــة منخفــضة بــين المتغيــرات الديمغرافية وبين الرضا عن الحياة، وأن الضغوط المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي تــزداد لــدى الطلبة في مرحلة المراهقة نظراً للاهتمام بالعلاقات المدرسية وكيفية تقيم الطلبــة، وانخفــاض مستوى الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة، ويمكن أن يؤثر ذلك علــى رضــا الطلبــة عــن المدرسة، إضافة إلى انخفاض مستوى الرضا عن الحياة بشكل عام.

ويؤكد سولدو وريلــي وشــفير (Suldo, Riley, Shaffer, 2006) علــى أن المنــاخ المدرسي له علاقة بالرضا عن الأداء المدرسي، ففي استطلاع شمل ١٦,٠٠٠ طالب تراوحــت أعمارهم ما بين (١١–١٥) سنة في كل من (فنلندا، لاكتفيا، النرويج وسلوفاكيا) حيــث وجــد مستوى الرضا عن الأداء المدرسي عبر تجميع الإجابات يقع ضمن ثلاثة مفــاهيم: أنــا أحــب المدرسة، المدرسة مكان لطيف ليكون فيه المرء، والذهاب للمدرسة ممتع. إن الغالبية العظمــى من الطلبة الذين يعاملون بعدالة وعدم تحيز ويعتقدون أن المعلمين داعمون لهم، وكان مــستوى الرضا لديهم مرتفعاً، فالرضا عن الأداء المدرسي هو نواة الأحكام الطلابية عن سعادتهم الكلية، إن وصف المناخ المدرسي من حيث السلامة العامة وتوفير البيئة الآمنة والداعمة للطلبة هي من أهم المحاور في تقييم درجة الرضا عن الحياة لديهم.

كذلك هناك علاقة ما بين الرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ففي دراســة شملت (٣٠) دولة لتحديد ارتباطات الرضا مع التحصيل الأكاديمي، حيث أشارت النتائج إلى أن الدول ذات الإنجاز الأكاديمي العالي في مجالات العلوم والرياضيات والقراءة، قد سجلت أعلــى المعدلات على مقياس الرضا عن الحياة، وأن أقوى ارتباط على مستوى الدولــة، وجــد بــين السعادة وإنجازات القراءة، ثم إنجازات الرياضيات فإنجازات العلوم (Suldo, et al.,2006).

فالدراسات الحديثة تركز على العلاقة بين الرضا عن الحياة والرضا عن الأداء المدرسي نظراً لأهمية هذا الجانب في حياة المراهقين وغالباً ما يتبنى الطلبة في مرحلة المراهقة اتجاهات سلبية نحو المدرسة بسبب الخبرات السابقة والقصور في الوعي الذاتي والافتقار إلى المهــارات

الاجتماعية اللازمة لإقامة علاقات ايجابية مع المدرسين والأقـران وضـعف الدافعيـة نحـو المدرسة(Alderman,2004) وأن هذا الأمر ينعكس سلباً على الرضا عـن الأداء المدرسـي لديهم(Suldo& Huebner, 2006).

الذكاء الانفعالي:

ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي في بدايه عام ١٩٩٠ على يد ماير وسالوفي عندما نشر اول مقاله علميه في هذا المجال تضمنت أول تعريف للذكاء الانفعالي بأنه: قدره الفـرد علـى مراقبه مشاعره وانفعالاته الذاتيه وانفعالات الاخرين، وقدرته على التميز بين هـذه الانفعـالات واستخدم هذه المعرفه لتوجيه تفكيره وسلوكه.(Mayer & Salovey,1993).

ثم ظهر كتاب جولمان عام ١٩٩٥ وتضمن الكثير مما كتب حول التفكير المنطقي، ومـا أجري من أبحاث حول الانفعالات والدماغ والسلوك الاجتمـاعي والبـرامج المدرسـية، التـي صممت لمساعدة الأفراد على تطوير مهارتهم الانفعاليه والاجتماعيه كما وركز الكتـاب علـى الكيفيه التي يمكن للافراد الذين يتمتعون بمستوى جيد من الذكاء الانفعالي أن يـصبحوا أكثـر فعاليه من الناحيه الاجتماعيه مقارنة بغيرهم(Goleman,1995).

ويرتبط الذكاء الانفعالي ارتباطا وثيقا بالصحه النفسية السليمة والتي يمكن تحقيقها بـتفهم مشاعر الآخرين ومشاعر الفرد نفسه حيث تؤدي قدره الفرد علـى إدراك مـشاعر الآخـرين والتواصل معها إلى التنظيم الفعال للانفعالات، فالأفراد الأذكياء انفعالياً هم سعداء في نشاطاتهم الاجتماعيه وقادرون على إدراك الانفعالات بشكل دقيق واستخدم طرق رائعه وفعالة في تنظـيم هذه الانفعالات اثناء تقدمهم نحو تحقيق أهداف مهمهز أما الأفراد الذين يعانون من ضعف فـي الذكاء الانفعالي فيواجهون مشكلات في قدرتهم على التكيف والتخطيط للحياه؛ وهذا يعود علـى عدم قدرتهم على فهم انفعالتهم الذاتيه، ومن الممكن أن يؤدي هذا إلى الاكتئاب، او حتى الانتحار ويقومون أخيراً بتطوير ثقافه فرديه تدير انفعالتهم بشكل غير ملائم لهذا؛ يكونون غير سـعداء في حياته (Mayer & Salovey, 1993).

ويعد امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجه كبيره من الأهمية فقد أشار كلي ومون (Kelly & Moon,1998) إلى عناصر الذكاء الانفعالي هي متطلبات أساسـية وملحـة للنجاح في السياسة والقيادة والتعليم والارشاد.

ويؤكد كوبر وسواف (Cooper & Sawaf, 1997) أن الأفراد ذو القدرات المرتفعه في الذكاء الانفعالي هم أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قياديه فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنه بنظائرهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي، وأن الذكاء الانفعالي يسهل القدرة على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكن الفرد من القدرةعلى التعامل بكفاءة مع المواقف الاجتماعية المحبطة ويتضمن هذا النوع من الكفائه القدره على الاستجابه بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعيه الطارئه (Mayer & Salovey,1993).

إن الذكاء الانفعالي على درجه بالغة الأهميه للمراهقين من أجل النجاح في الحياة والمحافظة على العلاقات الصحية مع العائلة والرفاق، فإذا لم يكن المراهقون واعين ومدركين لانفعالاتهم؛ فسوف يجدون صعوبه في صنع قرارات منطقيه وضبط انفعالاتهم الاندفاعيه. ولكن عندما يتعلم المراهقون كيف يصنفون مشاعرهم وانفعالاتهم، ويتسجيبون بعدم اندفاعيه للضغوط، ويتواصلون مع الآخرين فهم عندئذٍ يمتلكون فرصه للاستجابة للمواقف الاجتماعية الصعبة بطرق صحية مسئولة ومنطقية ويتجنبون القرارات التي تفرز نتائج غير صحية (Elias & Weissberg, 2000).

وفيما يتعلق بأمكانيه تعليم الذكاء الانفعالي وتنميته اكد جولمان ان الذكاء الانفعالي يمكن تعليمه بأي وقت وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر كان ذلك اسهل، ويشير ماير وسالوفي كاروسو (Mayer, Salovey & Caruso,2000) أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يضيف مظهرا جديدا وهاما لحياة الفرد وتربيته؛ فهو يعده للتكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة ويزيد من فعالية النجاح في حياته.

وقد اقترح جولمان منهاجاً لتنمية الذكاء الانفعالي يمكن للمربين أن يستخدموه في مدارسهم حيث تضمن هذا المنهاج تقنيات الوعي الذاتي التي تشتمل على: عمليات مراقبة الذات، وإدراك العلاقة بين الانفعالات والسلوك واتخاذ القرارات الذي يتطلب التركيز على إدارة الانفعالات،

والتعامل مع حالات الإجهاد إو الضغط، والتقمص العاطفي الذي يمكن تعليمه للطلبه من خـــلال النمذجه:أي تقديم نماذج سلوكيه معينه لتقليدها ولعب الدور او ما يسمى بالمعالجه القرائيـــة أي تعديل سلوك الأفراد عن طريق قراءة سير شخصيات معينة وتضمن المنهاج أيضا خـــصائص أخرى يمكن تعليمها مثل الكشف الذاتي والمسؤولية الشخصيه وآليه العمل الجماعي التي يمكـــن تعليمها من خلال نشاطات التعلم التعاوني وتعليمه مهارت حل الصراع .

حيث يرى جولمان أن هذا الذكاء يتألف من خمس كفاءات رئيسية يتفرع من كـــل منهـــا كفاءات فرعية على النحو التالي:

١- الوعي الذاتي: ويتألف من الوعي الانفعالي والتقيم الدقيق للذات والثقه بالنفس.
٢- التنظيم الذاتي: ويتألف من ضبط الذات والشعور بالجدارة بالثقه والـــضميرية والتكيـــف والمبادأة.
٣- الدافعية: وتتألف من دافع الانجاز والالتزام والمباداه والتفاؤل.
٤- التقمص العاطفي ويتألف من فهم الآخرين وتنمية الآخرين والتوجه لخدمة الآخرين وتنوع الفعالية والوعي السياسي أوالتقرب من المسؤولين.
٥- المهارات الاجتماعية: وتتألف من التأثير في الآخرين والتواصل وإداره الخلافات والقياده وتغير طرق التحفيز وبناء الروابط والتعاون والعمل الجماعي.

ويشير نيلسون (Nelson, 2003) الى مجموعة من الخصائص للذكاء العاطفي وهي:

- يؤثر الذكاء العاطفي في الصحة النفسية والجسدية والانجاز الشخصي، والنجاح المهني.
- يحتاج الى عملية تعلم مقصودة.
- يتنكون من مهارات خاصة يمكن تعلمها وتقييمها.
- يمثل قدرة مكتسه ومتعلة.

ويشير جولمان (١٩٩٥) الى ان الأفراد الذين لديهم ذكاء عاطفيـــاً ويمتعـــون بالـــصحة النفسية، يمتازون بمجموعة من الخصائص منها:

١- يتعلمون من خبراتهم بشكل أفضل.
٢- لديهم صحة نفسية أفضل ومشاكل أقل .
٣- مشاعرهم نحو أنفسهم أفضل.

٤- أقل عنفاً واكثر تفهماً لذواتهم وذوات الآخرين.

٥- لديهم القدرة على حل الصراعات التي تواجههم في الحياة .

٦- لديهم علاقات أجتماعية وصداقات أكثر.

٧- لديهم القدرة على التحكم بالذات.

العلاقة بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة.

لقد أثار موضوع الذكاء الانفعالي اهتمام الباحثين منذ مطلع القرن الحالي، وقد ركزت الكثير من البحوث على التطور النظري لهذا المفهوم (Cobb & Mayer, 2000; Mayer & Salovey,1997) ويظهر الإطار النظري الخاص بموضوع الذكاء الانفعالي وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وعدد من القيم البشرية مثل الرضا عن الحياة، ونوعية العلاقات الشخصية والنجاح الأكاديمي والنجاح في المهنة.

والمشكلة أن العديد من التربويين الذين يحاولون تحسين الذكاء الانفعالي حاولوا تطبيق برامج الذكاء الانفعالي أو إدخال عناصر الذكاء الانفعالي في البرامج الموجودة أصلاً مع عدم الاعتماد على البحوث التجريبية في تنفيذ ذلك، وقد أشار إلكسن وإلكسن (Elksnin & Elksnin,2003) أنه بعد سنتين من نشر كتاب جولمان حول الذكاء الانفعالي، قامت أكثر من (٧٠٠) مدرسة في الولايات المتحدة بتطبيق برامج التعلم الانفعالي الإجتماعي (SEL) و تدريس الطلاب المهارات الانفعالية الإجتماعية. ويذكر كوب وماير (Cobb & Mayer, 2000) أن الذكاء الانفعالي وجد طريقة إلى المدارس شيئاً فشيئاً، عبر تعلم المهارات الإجتماعية وخصائص برامج التعليم.

إلا أن بعض المدارس قامت أو حاولت القيام بمراجعة محتوى المنهاج الكامل فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي؛ فعلى سبيل المثال حاولت ولاية رود إيلاند دمج التعلم الانفعالي في برامجها التربوية والصحية، وأشار كوب وماير (Cobb & Mayer, 2000) أن هناك عدد قليل من البحوث التي ناقشت صلاحية الذكاء الانفعالي ضمن الأبعاد التربوية والمهنية للعمل.

وقبل التأكد من فائدة الذكاء الانفعالي في السياق التربوي، يجب البحث في أهمية الذكاء الانفعالي في تعزيز القيم الإنسانية (الرضا عن الحياة، النجاح الأكاديمي، العلاقات مع الآخرين)،

وقد بينت العديـــد مـــن الأبحـــاث (Palmer, Donaldson, & Stough,2002 Mayer & Salovey, 1993; Goleman, 1995) أن شيوع الذكاء الانفعالي في الأدب النظري الغربي قد دفع الباحثين إلى دراسته ضمن مجموعة من القيم الإنسانية مثل الرضا عن الحياة ونوعية الحياة والنجاح الأكاديمي والإبداع والقيادة.

وقد تباينت نتائج الدراسات في توضيحها للعلاقة بين الذكاء الانفعالي، والرضا عن الحياة، حيث أوصت الدراسات بضرورة الاهتمام بدراسة الذكاء الانفعالي وربطه بالرضا عن الحيـــاة والاكتئاب وتقـــدير الـــذات (Newsome, Day & Catano, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

فالبحوث التي أجريت حول الرضا عن الحياة خلال السنوات الماضية تؤكد أن الرضا عن الحياة هو قيمة إنسانية لسببين:

١. إن مستويات الرضا المرتفعة عن الحياة ترتبط بمستويات أعلى من الآثار الإيجابية.
٢. إن مستويات الرضا المرتفعة عن الحياة ترتبط بخصائص محددة مثل تقدير أعلى للذات، ونسبة توتر أقل(Cobb & Mayer, 2000).

ويشير جيلمان وهيوبنر (Gilman & Huebner, 2003) أن التركيز على مفهوم الرضا عن الحياة جذب الكثير من الباحثين في عدة مجالات (الأداء الوظيفي، الصحة العقلية والجسدية، التعليم، التقاعد، والعلاقات الشخصية) خلال الثلاثين سنة الماضية، وأشارســتراك و أرجايـــل وشوارز (Strack, Argyle & Schwarz, 1991) إلى أن تحقيق قدر أكبر من الرضا عـــن الحياة يعتبر هام جداً وهو هدف يسعى لتحقيقه الفرد فزيادة الرضا عن الحياة يساهم في تحسين الحالة الصحية له وتقليل التوتر وتخفيض إحتمالات الأعراض النفسجسمية والتعرض للخطـــر، فالناس الأكثر رضا عن الحياة يتميزون بالقدرة على التواصل الاجتمـــاعي والتـــسامح والثقـــة والمساعدة والطاقة والتصميم والإبداع كما أنهم يركزون بنسبة أقل على أنفسهم وبعيـــدين عـــن الأمراض والسلوكيات العدوانية(Veenhoven, 2001).

أما في الإرشاد المدرسي فقد قامت الجمعية الامريكية للإرشاد المدرسي بنشر المعـــايير الوظيفية لبرامج الإرشاد المدرسي حيث اعتبر الذكاء الانفعالي كأســـاس للبـــرامج الإرشـــادية

ودعت إلى تطوير مهارات هذا الذكاء لدى الطلبة مـن خـلال البـرامج الإرشـادية الوقائيـة والعلاجية والنمائية بحيث يكـون الهـدف الأساسـي لبـرامج الإرشـاد المدرسـي تطـوير الكفايات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة من مرحلـة الحـضانة وحتـى المرحلـة الثانويـة (Ackerman & Shelton.2006)

ويمكن تطوير بعض النماذج التي تربط بين مفـاهيم علـم الـنفس الإيجـابي وأهـداف المداخلات الإرشادية من خلال إمكانية وضع الخطوط العريضة لنموذج عام في هذا المجـال، والعمل على تطوير وتنمية الصفات الايجابية والمحافظة عليها ويمكن أن يضمن ذلـك غيـاب الصفات أو السلوكيات السلبية، فعندما يعمل المرشدون على تشجيع وتطوير وتنمية نقاط القـوة يخفض ذلك من الصفات السلبية والسلوكيات غير المرغوبة لدى المسترشد، فالطريقة الأفـضل لخفض الأفكار والانفعالات السلبية هي تعزيز وزيادة الأفكار الايجابية، فالعمل على زيادة نقاط القوة لدى المسترشد تساعد في خفض مستوى الضغوط النفسية والوصول به إلـى حالـة مـن الاسترخاء الجسدي والنفسي، وهي تركيز على كل الانفعالات الإيجابية مثل: الأمـل، الـسعادة وليس العمل والتفكير في الحالات الانفعالية السلبية (Harris, Thorescn & Lope,2007).

إن العمل مع المسترشدين في الاستراتيجيات الإرشادية التي تهدف لتعزيز وزيادة التفكير الإيجابي القائم على الأمل لديهم تساعدهم في خفض مستوى الاكتئاب والقلق، إضافة لذلك فقـد عملت هذه المنهجية الإرشادية على زيادة مهارات التوافق الإيجابي، ومستوى الصحة النفـسية الكلي لدى هذه الفئة من المسترشدين، وتم استخدام الأمل في الاستراتيجيات الإرشادية المختلفـة بشكل ناجح لدى فئة الأطفال والراشدين ضمن السياقات الفردية والجماعية، وبشكل عام يـسجل الأشخاص الذين لديهم نظرة تفاؤلية حول المستقبل مستويات أكبر من السعادة والرضا عن الحياة مقارنة مع الأشخاص المتشائمين(Snyder & Lopez, 2002).

ويؤكد ميللر ونسكيرسون(Miller & Nickerson, 2007) على أهمية الجوانب الإيجابية للطبيعة الإنسانية من خلال التركيز على الدراسة العلمية لنقاط القـوة والخـصائص الإيجابيـة للبشرية، بالإضافة إلى دراسة المتغيرات التي تعمل على تعزيز السمات والانفعالات الإيجابية، وكذلك مناقشة هذه المواضيع البحثية في علم النفس الإيجابي والتطبيقات الإرشـادية المحتملـة لهذا الحقل العلمي للأطفال والشباب وخاصة في المواقف المدرسية، وذلك مـن خـلال تقـديم

مداخلات إرشادية لتعزيز وزيادة التصورات الذاتية لدى الشباب والمـراهقين حـول الماضـي والحاضر والمستقبل.

إن تغيير المستقبل يعتمد على الأمل والتفاؤل، فهناك أوجه شـبة مختلفـة بـين هـذين البنائين ولكن يمكن الوصول إلى تعيين أوجه الاختلاف بينهما، فالأمل ذو طبيعة انفعالية، بينمـا التفاؤل مرتبط بالتوقعات والطموحات، فالأمل: يمثل رغبة الشخص بأن تكون الأمـور أفـضل في المستقبل، بينما يبدو التفاؤل: في اعتقاد الشخص في أن تكون الأمور أفضل في المـستقبل، وأشارت نتائج مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة ترابطية بين الأمـل والتفـاؤل وبـين الصحة العقلية والسعادة، يعتبر الأمل والتفاؤل من العوامل المؤثرة في التقليص مـن خطـورة التعرض للاكتئاب وهي تعمل على تحسين الأداء في العمـل، ويـرتبط هـذان البنـاءان مـع الصحة الجسدية الجيدة، فتدريب الأشخاص لزيادة مستوى الأمل فـي حيـاتهم يـساعدهم فـي الوصول إلى وضع أهداف أوضح في حياتهم، ورؤية طرق جديـدة لتحقيـق هـذه الأهـداف، وتكريس الجهد والطاقة للالتزام نحوها، ويؤكد فرانكل أن الأمل كان مـشتركاً عبـر الطـرق والمنهجيات الإرشادية المختلفة خلال الستينيات والـسبعينات مـن القـرن الماضـي، نظـراً لأهميته في مساعدة المسترشدين في مواجهة المشكلات المختلفة الي تواجههم في سـير حياتـه اليومية (Miller & Nickerson ,2007).

ومن هنا تأتي أهمية إعداد برامج نمائية تعمل على إكساب المراهـق لمهـارات الـذكاء الانفعالي، فالارشاد المدرسي يساعد في تطبيق برامج لتنمية المهارات الانفعاليـة والاجتماعيـة المتنوعة، فالرعاية العاطفية لانفعالات للمرضى وتقديم الدعم المعنوي لهم من خـلال تفهمهـم والتخفيف من معاناتهم الجسدية ومساعدتهم في التخفيض من مـشاعرهم المزعجـة كالغـضب والقلق والاكتئاب والتشاؤم والشعور بالوحدة، وتمثل تلك المساعدة صورة من صور الوقاية من تلك الأمراض، فالمساعدة العاطفية للطلبة تجعلهم قادرين على معالجة أمراضـهم أو خفـضها (جولمان، ٢٠٠٠).

والمدرسة يمكن أن تلعب دوراً حيوياً في تنمية المهارات الانفعالية لدى الطلبة وقد بـدأت المدارس في أمريكا والدول الغربية في تدريس هذه المهارات وإدراجها ضمن المناهج المدرسية وأطلق جولمان عليها حركة التعليم الانفعالي الحديث، حيث أصبحت نظرية جولمان في الـذكاء

الانفعالي الأساس النظري للبرامج التي تعالج الكثير من المشكلات المدرسية والتعليمية وأثبتت هذه البرامج فعاليتها في خفض السلوك العدواني والمشاعر السلبية نحو المدرسة والاتجاهات السلبية نحوها (Parker, Duffy, Wood, Bond & Hogan, 2004).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهقين من جهة، وطبيعة العلاقة بين الرضا عن الحياة والرضا عن الأداء المدرسي من جهة ثانية وكذلك التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية جولمان في الذكاء الأنفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى المراهقين من جهة ثالثة.

وبعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة فقد تم تناول هذه الدراسات بما يتلاءم مع أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين:

أجرى (عبد الخالق، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الرضا عن الحياة في المجتمع الكويتي. وتكونت عينة الدراسة من (١٤١٦) فرداً من طلاب المدارس الثانوية والجامعة والموظفين من الجنسين، وقد أجابوا عن مقياس الرضا عن الحياة، وأشارت نتائج الدراسة إلى حصول طالبات الثانوية العامة ثم طلاب الثانوية على أقل متوسطين، في حين حصل الموظفون ثم طلبة الجامعة على أعلى متوسطين، وتراوحت المتوسطات بعد التقريب بين (٢١ – ٢٥) ويقع هذا المدى بين راضٍ عن الحياة بدرجة متوسطة، وراضٍ بدرجة كبيرة.

كما أجرى نيتو وباروس (Neto & Barros, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين البرتغاليين المهاجرين مع عائلاتهم إلى سويسرا، وتكونت عينة الدراسة مِنْ (٩٣) مشاركاً تراوحت أعمارهم بين (١٦– ١٨) سنة أقاموا في سويسرا لمدة ٧ سنوات أو أقل، كما تم أخذ عينة مكونة مِنْ ١٢٧ مراهقاً سويسرياً لغايات المقارنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين البرتغاليين والسويسريين.

كذلك أجرى سولدو (Suldo, 2004) دراسة هدفت إلى زيادة قاعدة البيانات المرتبطة بالرضا عن الحياة خلال فترة المراهقة و تحديد العوامل التي تؤثر في انخفاض مستوى الحياة

بالإضافة إلى المتغيرات التي تؤدي إلى زيادة الرضا عن الحياة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) مراهق ومراهقة تروحت أعمارهم مابين (١١ – ١٨) سنة من ولاية فلوريـدا، حيـث قامت الباحث باستخدام أدوات الدراسة مرتيين بفاصل زمني مدته سنتين، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن المراهقين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الرضا عن الحيـاة يتميـزون بـامتلاك قدرات أكاديمية مرتفعة وكفاءة ذاتية عالية ودعم اجتماعي مرتفع من الأهل والزملاء والمعلمين والقليل من المشاكل الداخلية، وأشارت أيضاً إلى أن أحداث الحياة المثيرة للتوتر ومشاكل السلوك الداخلية والخارجية والدعم المتدني من الاهل، وعدم تشجيع الاستقلال النفسي للمراهقين تـؤدي إلى تناقص لاحق في درجة الرضا عن الحياة.

وأجرى كونو ولينتونين وايتيو (Konu, Lintonen & Autio, 2002) دراسة هدفت إلى البحث في تقييم مستوى الرضا عن الحياة لدى طلبة المدارس، وقد تكونت عينـة الدراسـة (٨٧٣٤١) طالباً وطالبة من الصف الثامن والتاسع من (٤٥٨) مدرسة ثانوية في فنلندا، وبينـت النتائج وجود نسبة بسيطة من درجة الاختلاف في مستوى الرضا عن الحياة بين المدارس التي تكونت منها عينة الدراسة، وأنّ البيئة المدرسية والعلاقات الاجتماعية لها تأثير كبير على درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأجرى بارك (Park, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الرضا عن الحياة بين الثقافات المختلفة والمستويات التطورية والعوامل المرتبطة بها لدى الطلاب الأمريكيين والكوريين في المدارس الأساسية والمتوسطة والعليا، وتكونت عنية الدراسة من(٨٣٥) طالبا كورياً (كوريا الجنوبية) و(٨٣٣) طالباً من الأمريكيين، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ثقافية في درجة الرضا عن الحياة، فقد كانت أهمية الأسرة للرضا عن الحياة بالنسبة للطلبة متماثله بين الطلبة الكوريين والأمريكيين، حيث كان بعد المدرسة هو مؤشر للرضا عن الحياة بالنسبة للطلبة الكوريين بينما كان بعد الذات، هو مؤشر أفضل للطلبة الامريكيين، ووجدت الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة بين الطلبة الكوريين كان يقل مع التقدم بالعمر ماعدا بعد الذات، والذى ازداد بشكل قليل عند مستوى المدرسة الثانوية، وازدادت أهمية بعد الأصدقاء بينما قلت أهمية بعد الأسرة، حيث جاءت هذه النتائج متوافقة مع التغيّرات في اهتمامات الطلبة في فتراتٍ معينة من التطور.

كما أجرى داينر وداينر (Diener & Diener, 1995) دراسة عبر ثقافية مقارنة على عينة من طلاب الجامعات في ٣١ دولة بلغ عددها (١٣١١٨) طالباً أجابوا على مقاييس تقـدير الذات والرضا عن الحياة، وكذلك الرضا عن مجالات محددة للحياة وهي الأصـدقاء والأسـرة والدخل، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة، كما أظهرت النتائج وجود مرونة في شكل العلاقات الارتباطية بين الرضا عـن الـدخل والأصدقاء والأسرة من جهة، وكل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات من جهة أخـرى بـين الدول، وأظهرت كذلك أن العلاقة الارتباطية الموجبة بين الرضا عن الدخل والرضا عن الحياة أقوى في الدول الأفقر.

ثانياً : الدراسات التي تناولت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عـن الحيـاة لدى المراهقين تبعاً لمتغير الجنس؟

أجرى بان وونج وجوبنت وشان (Pan, Wong, Joubent & Chan, 2008) دراسة هدفت إلى مقارنة مستويات الرضا عن الحياة ومعنى الحياة عند المراهقين في هونج كونج واستراليا. تكونت عينة الدراسة مِنْ (٦٠٠) طالباً وطالبة يدرسون في جامعة ملبورن الاستراليّة، وتراوحت أعمارهم مابين (١٨–٢٥) سنة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة تبعاً لمتغير الجنس حيث كانت المتوسطات لدى الإناث أعلى من الذكور.

وأجرى عياش عبده والمدين (Ayyash- Abdo &Alamuddin, 2007) دراسة هدفت إلى البحث في موضوع الرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٩) طالباً تراوحت أعمارهم ما بين (١٧– ٢٤) سنة في لبنان، وأشارت النتائج إلى أن الذكوركان لديهم متوسطات أعلى من الأناث في درجة الرضا عن الحياة.

وأجرى روثمان وارستين ووسينج (Rothman, Irsten, & Wissing, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في درجة الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة، تكونت عينة الدراسة مِنْ (٣٨٤) فرداً تتراوح أعماره مابين(١٨–٦٥) في جنوب افريقيا، وقد أشارت

نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس.

كذلك أجرى روجير وجرستي (Roger & Christy, 1998) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في درجة الرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) طالبة و(٨٦) طالباً، وبينت النتائج وجود فروق في مستوى الرضا عن الحياة تبعاً لمتغير الجنس وأن الإناث كان لديهن متوسطات أعلى من الذكور في درجة الرضا عن الحياة.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين درجة الرضا عن الحياة لـدى المـراهقين وأسـاليب التنشئة الأسرية(الديمقراطي والسلطوي والمتساهل).

أجرى ستيفاني (Stephanie, 2010) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الحياة لدى الراشدين، وتكونت عينة الدراسة من(١١٢) مشاركاً، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق داله إحصائياً بين الأسلوب الأبوي في التنـشئة والرضـا عـن الحياة.

كما أجـرت سـاها وهيـوبنر وسـولدو وفـاليوس (Saha, Huebner, Suldo & Valios,2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين رضا المراهقين عن الحياة و الدعم الوالدي المدرك وسلوك الوالدين والاستقلال الوالدي في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونـت عينة الدراسة مِنْ (٨١٩) مراهقاً ومراهقة يدرسون في المراحل الدراسية مِنَ الـسادس وحتـى الثاني عشر في المدارس الحكومية الأمريكية، وتمَّ تطبيق المقاييس مرتين مرة في بداية العـام الدراسي، ومرّة في نهايته، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت الدراسة: أنَّ أساليب الوالدين في التنشئة – أساليب المعاملة الديمقراطية وغير السلطوية– تزيد مِنْ رضا المراهق عن حياته، كما بيَّنت الدراسة أنَّ عدم تغير سلوك الوالدين في فترة التطبيق أدَّى إلى ثبات واسـتقرار مـستوى رضا المراهقين عن الحياة، وأنَّ مستوى الرضا يزداد كلما كان الوالدان على وفاق في استخدام الاسلوب الديمقراطي.

كما أجرى هو وشئينج وشئينج (Ho, Cheung, & Cheung, 2008) دراسـة فـي هونج كونج هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية و أحداث الحياة والرضا عـن الحياة عند المراهقين في هونج كونج. وتكونت عينة الدراسة مِنْ (١٩٦١) مراهقاً تم اختيـارهم

مِنْ (٢١) مدرسة ثانوية (٤٥،٤% ذكور، ٥٢،٩% إناث)، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطيه دالة بين نمط شخصية المراهق ومستوى رضاه عن الحياة، ووجود علاقة جزئية لأحداث الحياة السلبية على تدني مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهق، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للاستقرار العاطفي والنفسي والأسري المرتبط بأساليب التنشئة الاسرية السوية على ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأما دراسة كيلي (Kelley, 2008) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الحياة والتدين والروحانية وتصورات المراهقين لأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة واسعة من المراهقين والبالغين الصغار في عدد من الولايات الأمريكية (نيويورك ونيوجيرسي وايلينوى وكاليفورنيا) تراوحت أعمارهم بين (١٢-٢٣) سنة وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود ارتباط بين أساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الحياة، ووجود ارتباط بين العناية الإيجابية (الاسلوب الديمقراطي) للأم والأب مع الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

كما أجرى آنتارامين وهيوبنر وفاليوس (Antaramian, Huebner & Valois,2008) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الإيجابي لبعض المؤسسات مثل الأسرة، على جودة الحياة لدى المراهقين المستقبلية، كما بحثت هذه الدراسة في طبيعة الأسرة والأداء الأفضل في مرحلة المراهقة من جانب الرضا عن الحياة بشكل عام، ومن خلال أبعاد محددة (العائلة والأصدقاء والمدرسة)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٧) طالباً من طلاب المدارس الامريكية المتوسطة، حيث خضعوا جميعهم لمقياس الرضا عن الحياة المتعددة الأبعاد، وأشارت نتائج الدراسةإلى أن طبيعة الأسرة ترتبط ايجابياً مع الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأجرى سولدو وهيوبنر (Suldo & Huebner, 2004b) دراسة هدفت إلى تحديد أيّ أساليب التنشئة الأسرية (الإشراف والحزم، والانخراط والدعم الاجتماعي، ومنح الاستقلال النفسي) ارتبطت مع الرضا عن الحياة في مراحل المراهقة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة. وتم فحص الفرضية القائلة بأنّ الرضا عن الحياة يعمل كوسيط اعتدالي ما بين الأبوة السلطوية والسلوك الداخلي والخارجي للمراهقين وقد تم أخذ عينة مكونة من (٢٠١) طالباً وطالبة من الثانوية العامة في ولاية كارولينا الجنوبية في الولايات المتحدة الامريكية، وأشارت النتائج إلى:

وجود فروق دالة إحصائياً ما بين أساليب التنشئة الأسرية(الديمقراطي والمتساهل) والرضا عن الحياة لدى المراهقين.

رابعاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين وأساليب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل) لدى الأب، ولدى الأم.

أجرى بيكو وهامفي (Piko & Hamvai, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر العوامل الاجتماعية في رضا المراهقين عن الحياة، والكشف عن الفروقات في دور جنس الوالدين ودور المدرسة والأقران في درجة الرضا عن الحياة في هنغاريا. وتكونت عينة الدراسة مِنْ (٨٨١) مراهقاً ومراهقة، تراوحت أعمارهم بين (١٤-٢٠) سنة، وبلغت نسبة الإناث منهم (٤٤،٦%)، وقد بينت النتائج: وجود علاقة ارتباط دالة بين تواجد الوالدين وارتفاع مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهق، ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين رضا الحياة لدى المراهق وبين أدائه الأكاديمي، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهق وعوامل الدعم الاجتماعي تبعاً لجنس الوالدين(الأب والأم) حيث كانت هذه الفروق لدى الأمهات أعلى من الأباء.

وأجرى ميلفسكي وسجيجتروكليم وكيهل (Milevsky, Schlechter, Klem & Kehl,2007) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الاختلافات في أساليب التنشئة الأسرية للأم والاب في مرحلة المراهقة و درجة الرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٢) طالباً من الصف التاسع والحادي عشر من مدرسة ثانوية عليا في شمال شرق الولايات المتحدة، حيث تم استخدام مقاييس أساليب التنشئة الأسرية للأم والأب ومقياس الرضا عن الحياة، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن النمط الأكثر شيوعاً هو الأب المهمل والأم المهملة، وأظهر المشاركون القادمون من أسر سلطويّة وأولئك الذين تميزت أمهاتهم أنهن سلطويات، مستويات مرتفعة من الرضا أكثر من المشاركين القادمين من أسر غير سلطوية، وكانت النسب كما يلي:

- الأب المهمل والأم المهملة كانت نسبة الرضا عن الحياة لدى المراهقين (٣٦,٥%).
- الأب المتسلط والأم المتسلطة كانت نسبة الرضا عن الحياة لدى المراهقين(٧,٨%).
- الانسجام بين أسلوب الأب و أسلوب الأم(الأسلوب الديمقراطي) كانت نسبة الرضا عن الحياة لدى المراهقين (٥٥,٧%).

كما أجرى زوليج وفـــاليوس وهيـــوبنر ودرونـــي (Zullig, Valois, Huebner, & Drone,2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دور الأسرة وتركيبها و درجة رضا المرهقين عن الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة مِنْ (٥٠٢١) طالبـــاً وطالبة يدرسون في (٨٧) مدرسة مِنْ (٥٣) مقاطعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباط دالة بين تركيب الأسرة ووضعها الاجتماعي والاقتصادي على مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهق، وارتفاع مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين مع الاساليب الـــسوية للنـــشئة للوالدين معاً وانخفاضه مع والد واحد سواء كان ذكراً أم أنثى، ووجود أثر دال لرضا المراهـــق عن الحياة والبيئة التي يعيش فيها على مستوى أدائه المدرسي وعلاقته مع الأقران.

كما أجرى كوارنيسترومِ (Quarnstrom, 2003) دراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين العوامل الأسرية والرضا عن الحياة لدى المراهقين في النرويج، واشتملت العينة على (٤٣٨) طالباً، و(٤٤٩) طالبةً، وأظهرت النتائج: أن (٩, ٨٨%) من الطلاب راضون عن حياتهم بسبب تماسك الأسرة لوجود الأساليب السوية في التنشئة (الاسلوب الديمقراطي)، وأن الدعم الاجتماعي يعزز الشعور بالرضا عن الحياة لدى المراهقين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجات الرضا عن الحياة بين الذكور والإناث تبعا لأسلوب التنشئة الأسرية يرجع لجنس الوالدين(الأب والأم).

وأجرى لي (Lei, 2003) دراسة هدفت لمعرفة العوامل التي تتنبأ بالرضا عن الحيـــاة الثابتة والمتغيرة عبر تطورالفرد، و تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً و طالبة من طلبـــة الصف الثاني و (٧٤) طالباً و طالبة من طلبة الصف الثامن في هونج كونج. وأشارت النتـــائج إلى أن الدفء من الوالدين و قيم الاستقلالية و الانفعالية تتنبأ بالرضا عن الحياة بشكلٍ متـــساوٍ وعبر المجموعتين العمريتين.

كما أجرى فلوري وبوشمان (Flouri & Buchman, 2002) دراســـة هـــدفت إلـــى الكشف عن دور الأب باعتباره مصدراً من مصادر التنشئة الاســـرية لـــدى المـــراهقين علـــى مستويات الرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤٤) مراهقاً من الذكور ممن تتراوح أعمارهم بين (١٣–١٥) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن عدم مشاركة الأب في مـــساعدة الأبناء وتوجيههم بالطريقة الصحيحة يؤدي إلى تدني الرضا عن الحياة لديهم.

وكذلك أجرت آن وليرنس واليزيبث(Ann, Laurence, & Elizabath,1990) دراسة هدفت إلى مقارنة أساليب التنشئة الأسرية لدى كل من الآباء والأمهات وأثرهما على الرضا عن الحياة لدى المراهقين، وأشارت النتائج إلى: أن الآباء والأمهات صنفوا على أنهم آمرون أومهملون أومتسامحون، فالمراهقون ذوو السلطة الوالدية الواحدة ظهر لديهم أداء أكاديمي أعلى من أقرانهم المهملين والمتسامحين، والمراهقون ذوو الآمر الواحد أظهروا ضغطاً نفسياً كبيراً وهذا ينعكس سلباً على درجة الرضا عن الحياة لديهم.

خامساً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين درجة الرضا عن الحياة لدى المـــراهقين ودرجـــة الرضا عن الأداء المدرسي.

أجرت لويس (Lewis, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الرضا عن الحياة لدى المراهقين على أدائهم المدرسي وانخراطهم في المدرسة في كارولينا فـــي الولايـــات المتحـــدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة مِنْ (٧٧٩) طالباً وطالبة (٤٦،٤% ذكـــور، ٥٣،٦% إنـــاث) تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٦) سنة يدرسون في مدارس كارولينا الحكوميـــة المتوســـطة، وقد بيَّنت نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهق وأدائه المدرسي،ووجود أثر دال للرضا عن الحياة لدى المراهـــق علـــى الاســـتقرار النفـــسي والمعرفي لديه، وبالتالي فأن الرضا عن الحياة يساعد في تحسن أدائه وتكيفه الدراسي، وعـــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين رضا المراهق عن الحياة وأدائه المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

كما أجرى تين وجلمان (Tian & Gilman, 2009) دراسة هدفت إلى الكـــشف عـــن المستويات المطلقة للرضا عن الاداء المدرسي و تكونت عينة الدراسة من (١٣٣٩) من الطلبـــة في الصف السابع والثامن والعاشر في الصين، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن المجالات الأعلى للرضا عن الأداء المدرسي هي: (علاقة الطالب مع زميله وعلاقة المعلم مع الطالب)، ووجدت الدراسة: أنَّ الطلبة الذكور والإناث أوردوا مستويات مختلفة من الرضا عـــن الأداء المدرســـي ولصالح الإناث.

كما أجرى بوش (Bush, 2009) دراسة هدفت لمعرفة المتغيرات المرتبطـــة بالبيئـــة المدرسية ونقاط القوة لدى الطلبة والتحصيل، و تكونت عينة الدراسة من (٤٣٣) طالباً، تراوحت

أعمارهم بين (١٢-١٦) سنة في واشنطن، وأشارت نتائج الدراسة إلـــى: أنَ الأمـــل والفاعليـــة الإيجابية والرضا عن الأداء المدرسي وخصائص الغرفة الصفية الإيجابية والمشاركة اللامنهجية في النشاطات المدرسية ترتبط بدرجة كبيرة بالرضا عن الحياة لدى الطلبة.

كذلك أجرى كوين ودوكوورث (Quinn & Duckworth, 2008) دراسة هــدفت إلـــى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الحياة والأداء المدرسي والتحصيل الأكاديمي في الولايـــات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) طالباً وطالبة من طلاب الصف الخـــامس في إحدى المدارس الحكومية، وبينت نتائج الدراسة: أنّ الأطفال الراضيين عن حياتهم بنـــسبة مرتفعة هم الأكثر ذكاءً وتحصيلاً، كما أن أداءهم المدرسي يتميز بالإنتاجية والحماسة للتعلم، كما أشارت النتائج: إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الرضا عن الحياة وبين الرضا عـــن الأداء المدرسي.

وفي دراسة بريفرمان (Braverman,2003) والتي هدفت إلى معرفة العلاقـــة بـــين مفهوم الذات والرضا عن الحياة والأداء الاكاديمي لدى عينة من طلبة الصف الثامن في مدرسة نيوجرسي الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالباً، وأشارت نتائج الدراســـة إلـــى: أنّ المراهقين الذين أظهروا مستويات مرتفعة من مفهوم الذات كانوا يمتلكون مستويات عالية مـــن الرضا عن الحياة، وحضور أفضل ومشاركة أكبر في النشاطات اللامنهجية، وكـــذلك أشـــارت النتائج: إلى وجود علاقة دالة بين الرضا عن الحياة والرضا عن الاداء االمدرسي لدى الطلبة.

سادساً: الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية في تحسين الرضا عن الحيـــاة لـــدى المراهقين.

أجرى ديليسيا(Delucia, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ونوعية الحياة والرضا عن الحياة وكيفية تفاعل تكنولوجيا الاتصالات مع الذكاء الإنفعالي بطريقة تعيق الكفاءة العلائقية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً جامعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أنَّ الأفراد الذين يمتلكون ذكاءً انفعالياً أعلى يمتلكون مستوىً أعلى مِنْ الرضا عن الحياة مِنْ أولئك الذين يمتلكون ذكاءً انفعالياً منخفضاً، ودعمت الدراسة العلاقة الإيجابية بين الذكاء الإنفعالي ونوعية العلاقة مما يشير إلى أنَّ الأفراد الذين يمتلكون مستويات أعلى مِنَ الذكاء الإنفعالي أوردوا نوعية علاقة أفضل مع الأصدقاء، وأنَّ الأفراد الذين يمتلكون

مستوى أعلى مِنَ الذكاء الإنفعالي هم أكثر احتمالية لتطوير الصداقات والحفاظ عليها، فالتنظيم الإنفعالي يؤثر مباشرة على السلوك.

وأجرى ستيفين (Steven, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الذكاء الانفعالي على الرضا عن الحياة بين مراهقي المرحلة المبكرة والمرحلة المتاخرة وافترض الباحث ان تنمية المهارات الانفعالية تساعد في زيادة الرضا عن الحياة، واستخدم الباحث عدد من الاداوات منع مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الرضا عن الحياة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) طالباً من طلاب احد المدارس بولاية فلوريدا، حيث قام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين تمثل الاولى مرحلة المراهقة المبكرة وتتكون من (٧١) طالباً من طلاب الصف التاسع، والثانية تمثل مرحلة المراهقة المتاخرة وتتكون من (٨٤) طالباً من الصف الثاني عشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات المجموعتين في القياس القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.واشارت النتائج إلى :أنّ تنمية الذكاء الانفعالي تشعر الفرد بالرضا عن حياته وتزيد من قدرته على التواصل لتحقيق الاهداف.

وأجرى فورديبي (Fordypce,1977) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج دراسي ذاتي لزيادة السعادة الشخصية والرضا عن الحياة، ارتكز على الأدب النظري المتعلق بالسعادة ومن ثم افترض أن طلاب الكليات العاديين يكونوا أكثر سعادة وقادرين على تعديل سلوكهم واتجاهاتهم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً و(١١٠) طالبة، وتم تقديم برنامج مختلف لكل صف من صفوف الثلاثة وتم اختيار صف رابع ليشكل مجموعة ضابطة، تم تقديم برنامج الرؤية والذي أشار إلى: وجود فروق ذات دالة احصائيةً بين المجموعة التجريبية والضابطة، وفي الدراسة الثانية كان يضم برنامج الأساسيات والذي أشار إلى: وجود فروق داله إحصائيةً بين المجموعة التجريبية و الضابطة، وفي الدراسة الثالثة ثم تصميم برنامج النشاطات الذي أشار إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة الحالية، نجد أن هذه الدراسات تناولت متغيرات الدراسة بشكل تفصيلي، فهنالك دراسات تناولت الرضا عن الحياة لدى المراهقين مثل دراسة نيتو وبارس (Neto & Barros, 2007) ودراسة صولدو (Suldo, 2004) ودراسة كونو وآخرون (Konu, 2002) ودراسة بارك (Park, 2000) ودراسة داينر وداينر (Diener & Diener, 1995) ونلاحظ أن هذا الدراسات أكدت على وجود درجة من الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

كما بينت الدراسات السابقة نتائج متباينة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في درجة الرضا عن الحياة، فقد أشارت نتائج دراسة بان وآخرون (pan, et al, 2008) ودراسة روجير وجرستي (Roger & Christy, 1998) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة تبعاً لمتغير الجنس حيث كانت المتوسطات لدى الإناث أعلى من الذكور، بينما أشارت دراسة عياش عبده والمدين(Abdo -Ayyash & Alamuddin,2007) إلى أن الرضا عن الحياة لدى الذكور أعلى من الأناث، وأشارت دراسة روثمان وآخرون (Rothman, et al,2003) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن الحياة.

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهقين مثل دراسة هو وآخرون (Ho, 2008)، ودراسة كيلي (Kelley, 2008) ، بينما أشارت دراسة ستيفاني (Stephanie, 2010) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الحياة لدى المراهقين.

كذلك فإن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية لدى الأب والأم أظهرت نتائج متباينة فقد أكدت دراسة بيكو وهامفي **(Piko & Hamvai,2010)** ودراسة كوارنيستروم (Quarnstrom, 2003) ودراسة فلوري وبوشمان (Flouri, & Buchman, 2002) على عدم وجود فروق في درجة الرضا تبعاً لأسلوب التنشئة الأسرية يرجع لجنس الوالدين (الأب والأم). بينما أشارت دراسة ميلفسكي وآخرون(Milevsky, 2007) ودراسة زوليج وآخرون (Zullig,et al , 2005) ودراسة لي (Lei, 2003) ودراسة آن وآخرون (Ann, et al , 1990) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الاسرية التي ترجع لجنس الوالدين(الأب والأم).

كذلك أشارت دراسة لويس (Lewis,2010) ودراسة كـوين ودوكـوورث Quinn & Duckworth, 2008) و دراسة بريفرمان (Braverman, 2003) إلى وجود علاقـة بـين الرضا عن الحياة والرضا عن الاداء المدرسي لدى المراهقين.

وأشارت دراسة ستيفين (Steven ,2004) ودراسة فورديبي (Fordypce,1977) إلـى أهمية الذكاء الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وقد استفاد الباحث من خلال اطّلاعه على الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

- بناء الجانب النظري للدراسة.
- اختيار أدوات الدراسة.
- الاستفاده منها في ربط نتائج هذه الدراسات مع النتائج التي توصل إليها الباحث في هـذه الدراسة.

ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يأتي:

١- تناولها لمجوعة من المواضيع ذات أهمية كبيرة في حياة المراهقين (الرضا عن الحياة، أساليب التنشئة الأسرية، والرضا عن الأداء المدرسي، وأهمية التدريب في تحسين الرضا عن الحياة).

٢- أجريت هذه الدراسة في المجتمع الأردني الذي يختلف من حيث تركيبته الدينية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية عن تلك المجتمعات التي أجريت فيها تلك الدراسات.

٣- تناولها لشريحة هامة جداً في المجتمع وهي شريحة المراهقين، على اعتبار أن المراهقة هي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد وتتأثر هذه المرحلة بالعديد من العوامل والمتغيرات وتنعكس على سلوكياتهم المستقبلية.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، والأداوت التي تم استخدامها، وكيفية الإجابة عليها، وطرق تصحيحها. والتحقق من دلالات صدقها وثباتها. كما تناول الإجراءات التي تم اتباعها في تطبيق الدراسة والمعالجة الإحصائية التي أجريت لاختبار أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلبة المراهقين الذكور والإناث الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٤-١٧) سنة، من الصف الثامن وحتى الاول ثانوي ممن يتلقون تعليمهم في المدارس الحكومية في مديرية عمان الخامسة، حيث بلغ عددهم (١٤٩٢٦) طالباً وطالبة (مديرية التربية والتعليم لعمان الخامسة، قسم التخطيط، ٢٠١٠).

عينة الدراسة

وتكونت عينة الدراسة المسحية من (٤١٢) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثامن الأساسي حتى الصف الحادي عشر ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٤- ١٧) سنة، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم إعداد قوائم بأسماء جميع المدارس الحكومية التي تقع ضمن مديرية التربية والتعليم لعمان الخامسة، وأعداد الشعب لكل صف من هذه المدارس، من الصف الثامن وحتى الحادي عشر، وقد اعتمدت الشعبة وحدة اختيار، ومن خلال جداول الأرقام العشوائية. تم اختيار(١٣) شعبة صفية موزعة على (٦) شعب للذكور و(٧) شعب للإناث، حيث بلغ عدد الذكور (١٧٦) طالباً في حين بلغ عدد الاناث (٢٣٦) طالبة والجدول (١) يبين توزيع العينة حسب المدرسة والصف والجنس وعدد الشعب وعدد الطلبة.

جدول ١: توزيع العينة حسب المدرسة والجنس والصف

الرقم	المدرسة	الجنس	الصف	عدد الشعب	عدد الطلبة
١	الجندويل / ث / بنات	إناث	الثامن	١	٣٤
٢	الجندويل / ث / بنات	إناث	أول ثانوي	١	٢٢
٣	عراق الأمير الثانوية / بنات	إناث	العاشر	١	٢٨
٤	أم البساتين / ث / بنات	إناث	أول ثانوي	١	٢٥
٥	المشقر / ث / بنات	إناث	الثامن	١	٣٥
٦	البنيات / ث/ بنات	إناث	التاسع	١	٤٦
٧	عائشه بنت أبي بكر/ ث/ بنات	إناث	العاشر	١	٤٦
٨	الدبة الأساسية للبنين	ذكور	العاشر	١	٢٨
٩	حسبان الثانوية للبنين	ذكور	الثامن	١	٢٩
١٠	عراق الأمير الثانوية للبنين	ذكور	التاسع	١	٢٨
١١	أم القطين الثانوية للبنين	ذكور	العاشر	١	١٦
١٢	الروضة الثانوية للبنين	ذكور	التاسع	١	٣٦
١٣	فراس العجلوني الثانوية للبنين	ذكور	التاسع	١	٣٩
	المجموع		١٣	١٣	٤١٢

ولأغراض الدراسة التجريبية قام الباحث بإعداد قائمة بأسماء جميع المدارس الحكومية التي تقع ضمن مديرية التربية والتعليم لعمان الثانية وتم كتابتها على مجموعة من الأوراق وتم وضع مدارس الذكور ومدارس الإناث كلاً على حده، وعن طريق السحب العشوائي تم سحب مدرسة للذكور ومدرسة للإناث وهما مدرسة تلاع العلي الثانوية للبنات ومدرسة ذوقان الهنداوي الثانوية للبنين، حيث تم أخذ جميع الشعب والتي بلغ عددها في عينة الاناث (١٢) شعبة وتم كتابة هذه الشعب على أوراق وتم جمع الأوراق في كل صف على حده وتم عشوائياً سحب شعبة من كل صف وهي: الثامن (ج)، التاسع (ب)، العاشر(ب) الأول الثانوي العلمي (أ) وتم توزيع مقياس الرضا عن الحياة على هذه الشعب وبعد تصحيح المقياس تم أخذ (٣٠) طالبة ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياس الرضا عن الحياة وتم تقسيمهن عشوائياً الى مجموعتين تجريبية وضابطة.

كذلك تم أخذ جميع الشعب في عينة الذكور وبلغ عددها (١٤) شعبة، وتم كتابة هذه الشعب على أوراق وتم جمع الأوراق في كل صف على حده. وتم عشوائياً سحب شعبة من كل صف وهي: الثامن (ب)، التاسع (ب)، العاشر(١) الاؤل ثانوي العلمي (ب) وتم توزيع مقياس

الرضا عن الحياة على هذه الشعب وبعد تصحيح المقياس تم أخذ (٣٠) طالباً ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس الرضا عن الحياة، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة:

أولاً : مقياس الرضا عن الحياة

لقد قام الباحث بتصميم المقياس بالاعتماد على:

١- مقياس الرضا عن الحياة المعد من قبل هيوبنر (Huebner, 2001) والمعرب من قبل (عبد المقصود،٢٠١٠) حيث أخذت الأبعاد المتعلقة بالرضا عن الذات، والأسرة، والمدرسة،والبيئة المحيطة، والأصدقاء.

٢- ومقياس الرضا عن الحياة من اعداد (ملكوش،١٩٩٥) حيث تم أخذ الفقرات التي ترتبط بالرضا عن الوضع المادي والرضا عن الوضع الصحي والرضا عن الوضع الديني والتسلية والانسجام.

وبعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس بصورته الأوليّة لقياس الرضا عن الحياة وفقاً للأبعاد الآتية (الرضا عن الوضع المادي، الرضا عن الأسرة، الرضا عن الأصدقاء الرضا عن المدرسة، الرضا عن البيئة المحيطة، الرضا عن الذات، الرضا عن الوضع الصحي، التسلية والانسجام، الرضا عن الوضع الديني) وتكون المقياس من (٦٢) فقرة.

صدق المقياس

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لإبداء رأيهم في ملاءمة الصياغة اللغوية ودقتها ومدى انتماء الفقرات للبعد الموضوعه تحته، وأبدوا بعض الملاحظات على بعض الفقرات وتم شطب إحدى الفقرات، كذلك تم إعادة صياغة بعض الفقرات وأصبح المقياس يتكون من (٦١) فقرة وفقاً للأبعاد الآتية:

١- الرضا عن الوضع المادي وتمثله الفقرات: ١، ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥.

٢- الرضا عن الأسرة وتمثله الفقرات: ٢ , ٦ , ١١ , ٢١ , ٢٦ , ٣٠ , ٣٥.

٣- الرضا عن الأصدقاء وتمثله الفقرات: ٣، ١٢، ٢٢، ٢٩، ٣٧، ٥٣،٤٦، ٥٩.

٤- الرضا عن المدرسة وتمثله الفقرات: ٨، ١٧، ٢٧، ٣٩، ٤٥، ٥٢، ٥٧، ٦٠.

٥- الرضا عن البيئة المحيطة وتمثله الفقرات:٧، ١٣، ١٩، ٢٣، ٤١، ٤٩، ٥٦، ٦١.

٦- الرضا عن الذات وتمثله الفقرات: ٤، ١٨، ٢٨، ٣٤، ٣٨، ٤٣، ٤٧.

٧- الرضا عن الوضع الصحي وتمثله الفقرات: ١٤، ٣١، ٣٣، ٤٤، ٥٠، ٥٥.

٨- التسلية والانسجام وتمثله الفقرات: ٢٤، ٤٠، ٤٢، ٥١، ٥٨.

٩- الرضا عن الوضع الديني وتمثله الفقرات: ٩ , ١٦ , ٣٢ , ٣٦ , ٤٨ ,٥٤.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس قام الباحث بحساب معاملات الثبات بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون للتطبيق الاول، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٨٤ – ٠,٩٢) للأبعاد، و(٠,٨٩) للأداة الكلية. أما الطريقة الثانية، فقد تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للتطبيق الاول للأبعاد بين (٠,٨٠ – ٠,٨٩)، و(٠,٨٥) للأداة الكلية. والجدول (٢) يوضح قيم معاملات الثبات للأبعاد بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول ٢: قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والأداة الكلية

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	ألفا كرونباخ
١	الرضا عن الوضع المادي	٦	٠,٩١	٠,٩٠
٢	الرضا عن الأسرة	٧	٠,٩٠	٠,٨٨
٣	الرضا عن الأصدقاء	٨	٠,٨٩	٠,٨٨
٤	الرضا عن المدرسة	٨	٠,٩١	٠,٨١
٥	الرضا عن البيئة المحيطة	٨	٠,٨٩	٠,٨١
٦	الرضا عن الذات	٧	٠,٩٠	٠,٨٣
٧	الرضا عن الوضع الصحي	٦	٠,٨٧	٠,٨٣
٨	التسلية والانسجام	٥	٠,٩٢	٠,٨٣
٩	الرضا عن الوضع الديني	٦	٠,٨٤	٠,٨٠
الاستبانة الكلية		٦١	٠,٨٩	٠,٨٥

تصحيح المقياس

تألف المقياس من (٦١) فقرة حيث تطلبت الإجابة على المقياس أن يقوم المبحوث عليه بتقييم مدى انطباق الفقرة عليه، وذلك باختيار الدرجة المناسبة وفق تدرج خماسي هو: أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً، علماً بأنه تم اعطاء الإجابات درجات من (١-٥)، وتم توزيع الطلبة وفق خمسة مستويات هي:

١- من (١- أقل من ١,٥) درجة متدنية جداً.
٢- من (١,٥ – أقل من ٢,٥) درجة متدنية.
٣- من (٢,٥ – أقل من٣,٥) درجة متوسطة.
٤- من (٣,٥ – أقل من٤,٥) درجة عالية.
٥- من (٤,٥ – ٥) درجة عالية جداً.

وهنالك مجموعة من الفقرات السالبة وهي: (١٣، ١٧، ٢٣، ٣٩، ٤٦، ٥٣، ٥٦، ٦١) وتصحح هذة الفقرات بطريقة عكسية، حيث تكون أوزان هذة الفقرات بطريقة عكسية عند التصحيح وهي كما يلي:

٦- من (١- أقل من ١,٥) درجة عالية جداً.
٧- من (١,٥ – أقل من ٢,٥) درجة عالية.
٨- من (٢,٥ – أقل من٣,٥) درجة متوسطة.
٩- من (٣,٥ – أقل من٤,٥). درجة متدنية
١٠- من (٤,٥ – ٥). درجة متدنية جداً.

ثانيا: مقياس اساليب التنشئة الأسرية

وقام الباحث باستخدام مقياس أساليب التنشئة الأسرية المعدّ من قبل (العبـــادي، ١٩٩٦) ولأغراض هذة الدراسة تم استخدام المقياس في صورتين(الأب والأم) حيث تكون المقياس مـــن (٦٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

١- الأســـلوب الـــديمقراطي وتمثلـــه الفقـــرات: ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٣١،٢٨، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٤٩، ٥٢، ٦٠ ، ٦٢.
٢- الأســـلوب الـــسلطوي أو المتـــسلط وتمثلـــه الفقـــرات: ٢، ٨،٥، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٥٠، ٥٥،٥٣، ٥٧، ٥٩.

٣- الأسلوب المتساهل وتمثله الفقرات: ٣ ، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧،٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٥٦، ٥٨، ٦١.

صدق المقياس

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لإبداء رأيهم في ملاءمة الصياغة اللغوية ودقتها ومدى انتماء الفقرات للبعد الموضوعة تحته، وأبدوا بعض الملاحظات فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات أما فيما يتعلق بانتماء الفقرات للأبعاد لم يكن للمحكمين أية ملاحظات.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، قام الباحث بحساب معاملات الثبات بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون للتطبيق الاول، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٨٦ – ٠,٩١) للأبعاد، و(٠,٩٠) للاستبانة الكلية، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للتطبيق الاول للأبعاد بين (٠,٨٤ – ٠,٨٩)، و(٠,٨٧) للأداة الكلية، والجدول (٣) يوضح قيم معاملات الثبات الأبعاد بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول ٣: قيم معاملات ثبات بطريقةالإعادة والاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد استبانة أساليب التنشئة الأسرية والأداة الكلية

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	ألفا كرونباخ
١	الأسلوب الديمقراطي	٢٠	٠,٨٦	٠,٨٤
٢	الأسلوب السلطوي أو المتسلط	٢١	٠,٩١	٠,٨٨
٣	الأسلوب المتساهل	٢١	٠,٩١	٠,٨٩
الاستبانة الكلية		٦٢	٠,٩٠	٠,٨٧

تصحيح المقياس

تألف المقياس من (٦٢) فقرة على صورتين (الأب والأم) حيث تطلبت الإجابة عليها بأن يقوم المبحوث عليه بتقييم مدى انطباق الفقرة عليه، وذلك باختيار الدرجة المناسبة وفق تدرج خماسي هو: أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً. علماً بأنه تم إعطاء الإجابات درجات من (١-٥)، وتم توزيع الطلبة وفق أساليب التنشئة الأسرية(الديمقراطي والسلطوي والمتساهل) كلاً على حده حيث تجمع درجات كل أسلوب لوحده، والتي تبين طبيعة الأسلوب الممارس من قبل كل من الأب والأم.

ثالثاً: مقياس الرضا عن الاداء المدرسي

قام الباحث بالاعتماد على الأدب النظري في هذا المجـــال (Kumar & Dileep,2003; Tian &Gilman ,2009; Danilsen& Samdal,2009) وتعليمات الانــضباط المدرســي (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٨) حيث تم إعداد الفقرات، وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من المدرسين ذوي الخبرة حيث تم فتح المجال لتحديد الفقرات والأبعاد المحددة للرضا عـن الادأء المدرسي، وتم مناقشتها مع المدرسين وتم وضع المقياس بصورته الاولية، من أجل تقدير درجة الرضا عن الأداء المدرسي لدى المراهقين وتكون المقياس من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثـة أبعاد:

١ - التحصيل الدراسي وتمثله الفقرات:١،٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥.

٢- الأنظمة والتعليمات المدرسية وتمثله الفقرات:٢،٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧.

٣- علاقة المراهــق مــع زملائــه ومعلميــه وتمثلــه الفقــرات:٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤.

الصدق

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبــرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لإبداء رأيهم في ملاءمة الصياغة اللغوية ودقتها ومدى انتماء الفقرات للبعد الموضوعة تحته، وأبدوا بعض الملاحظــات فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، أما فيما يتعلق بانتماء الفقرات للأبعاد لم يكن للمحكمين أية ملاحظات.

الثبات

للتحقق من ثبات المقياس قام الباحث بحساب معاملات الثبات بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وبفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون للتطبيق الأول، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٩٠ – ٠,٩٢) للأبعاد، و(٠,٩٣) للأداة الكلية. أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للتطبيق الأول للأبعاد بين (٠,٨٧ – ٠,٩٠)، و(٠,٨٩) للأداة الكلية. والجدول (٤) يوضح قيم معاملات الثبات للأبعاد بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول ٤: قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد استبانة الرضا عن الأداء المدرسي والأداة الكلية

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	ألفا كرونباخ
١	التحصيل الدراسي.	١٠	٠,٩٠	٠,٨٨
٢	الأنظمة والتعليمات المدرسية.	٦	٠,٩٢	٠,٩٠
٣	علاقة المراهق مع زملائه ومعلميه.	٩	٠,٩٠	٠,٨٧
	الاستبانة الكلية	٢٥	٠,٩٣	٠,٨٩

تصحيح المقياس

تألف المقياس من (٢٥) فقرة حيث تطلبت الإجابة على المقياس أن يقوم المبحوث عليه بتقييم مدى انطباق الفقرة عليه، وذلك باختيار الدرجة المناسبة وفق تدرج خماسي هو: أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً، علماً بأنه تم إعطاء الإجابات درجات من (١–٥)، وتم توزيع الطلبة وفق خمسة مستويات هي:

١- من (١- أقل من ١,٥) درجة متدنية جداً.

٢- من (١,٥ – أقل من ٢,٥) درجة متدنية.

٣- من (٢,٥ – أقل من٣,٥) درجة متوسطة.

٤- من (٣,٥ – أقل من٤,٥) درجة عالية.

٥- من (٤,٥ – ٥) درجة عالية جداً.

البرنامج التدريبي

لقد قام الباحث بتصميم البرنامج التدريبي بالاستناد إلى الأدب النظري في هذا المجال من الدراسات والأبحاث التي أجريت منها، دراسة(مطر،٢٠٠٤) ودراسة (رزق الله،٢٠٠٦)(السمدوني،٢٠٠٧) و(روبنز، وسكوت،٢٠٠٧) و(أبوسعد،٢٠٠٨) كذلك بالاعتماد على نظرية جولمان في الذكاء العاطفي، وبناء على ذلك تم بناء البرنامج التدريبي بالاعتماد على الأبعاد الأساسية لنظرية جولمان وتقوم هذه النظرية على مساعدة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين ومعرفتها والتمييز بينها والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية و القدرة على تحفيز الذات وإدارة الانفعالات والعلاقات مع الاخرين بشكل فعال. ويتضمن البرنامج مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة لنجاح الطلبة في حياتهم المهنية والأكاديمية والاجتماعية والتي تسهم في زيادة الرضا عن الحياة لديهم. ويتكون البرنامج من خمسة أبعاد رئيسة وهي عباره عن مهارات تنطوي عليها سمات معينة (الوعي الذاتي، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) وانطلاقاً من مبادىء التربية النفسية وضع جولمان(Goleman.2000) عدد من المحكات لتصميم برامج الذكاء الانفعالي وتتمثل بما يلي:

١- الهدف الأول في التربية النفسية هو النمو الشخصي للأفراد من خلال الخبرات التعليمية فالإنسان له دوراً كبير في قيادتة حياتة وقادر على التحكم فيها إذا استفاد من هذه القدرات والإمكانيات.
٢- العقل الانساني قادر على أن يطور نفسه ويتعامل بكفاءة مع العالم الخارجي.
٣- تنشيط وتنمية السلوك الأدائي الذي يصدر عن الفرد تلقائياً وليس بالضرورة نتيجة منبهات خارجية.
٤- التكامل بين الجوانب الثلاثة للمعرفة وهي: المعرفة التقريرية الخاصة بالحقائق والمفاهيم، والمعرفة الإجرائية وتتضمن الخطوات والعمليات التي يقوم بها الفرد عند قيامه بنشاط معين، ما وراء المعرفة وتتضمن القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات وتقييم كفاءة التفكير.
٥- التعليم من أجل إنتقال الخبرة وليس من أجل إكتساب المعلومات والمهارات فقط، أي قدرة المتعلم على نقل خبراته بالعمليات المعرفية من موقف لآخر.

٦- تنمية مهارات الفرد التي تساعده على تمثل الخبرة بحيث تصبح جزءاً من وجدانه وسلوكه.

٧- التركيز على الأهداف الواضحة والتي يمكن تحقيقها.

٨- الاستفادة من انتكاسة بعض الطلاب لأداء افضل في المرات القادمة.

٩- استخدام النمذجة وتقديم الأمثلة مثل الشخصيات البارزة كنموذج.

١٠- تقديم التعزيز حتى يشعر الطلاب بأهمية التعزيز.

وقد تألف البرنامج من (١٣) جلسة بواقع ستين دقيقة لكل جلسة، وقد تضمنت كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي مجموعة من المحاور تمثلت ببدء الجلسة بمناقشة وتلخيص للجلسة السابقة، مناقشة الواجب البيتي المعطى، مناقشة موضوع الجلسة والقيام بالإجرات المطلوبة، وتلخيص الجلسة واعطى الواجب البيتي، وفيما يلي ملخص لهذه الجلسات:

الجلسة الأولى: وهدفت إلى بناء جسور الثقة بين أعضاء المجموعة من خلال تعرفهم على المدرب وتعرفهم على بعضهم البعض، وتم توضيح اهداف البرنامج التدريبي والمفاهيم التي يتضمنها كذلك تم الاتفاق على مكان وزمن عقد الجلسات والشروط التي يتضمنها البرنامج.

الجلسة الثانية: وهدفت إلى تنمية الوعي الذاتي لدى أعضاء المجموعة وتعريف المشاعر وإن الهدف من التدريب على المشاعر هو تقدير الذات وتقيمها وخاصة في المجال الانفعالي والعاطفي والتعرف على الجوانب الايجابية للمشاعر والعمل على تعزيزها، والجوانب السلبية للمشاعر والعمل على الحد منه.

الجلسة الثالثة: وهدفت إلى التعرف على أنفعال الغضب ومسبباته. والتعرف على أعراض الغضب والتدريب على مهارات التامل مع مواقف الغضب، وكيف يمكن أن نطبق هذه المهارات في الحياة اليومية.

الجلسة الرابعة: وهدفت إلى تعريف الطالب على ذاته(ميوله، اتجاهاته، اهتماماته، قدراته، نقاط القوة، والضعف لديه) وأن يقارن بين ذاته والذوات الأخرى، ويكتشف بعض

الحقائق الإيجابية في ذاته، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات (الحوار والتغذية الراجعة والنمذجة ولعب الدور).

الجلسة الخامسة: وهدفت إلى تعريف أعضاء المجموعة على مهارات محاكمة الموقف والتركيز وتدريب أعضاء المجموعة على هذه المهارة، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات (الحوار والتغذية الراجعة ولعب الدور والعمل في مجموعات والمناقشة). حيث قام المدرب بمساعدة الأعضاء المجموعة بتمثيل دور فيه إثارة غضب، يقوم الطالب باستخدام المهارة للتخلص من الغضب من خلال لعب الدور الذي طبق أثناء الجلسة.

الجلسة السادسة: وهدفت الى التعرف على مفهوم الدافعية ومفهوم دافع الإنجاز، والتعرف على أنماط سلوكية تشير إلى الالتزام والمسؤولية، والتدريب على استبدال سلوكيات غير مرغوب فيها بأخرى مرغوب فيها.

الجلسة السابعة: وهدفت إلى التعرف على السلوكيات المعبرة عن المبادرة، ومشجعات المبإدرة، والتعرف على دور التفاؤل في مواجهة الفشل وكيف يمكن ان يكون الفرد متفائلا والنواتج المترتبة على التفاؤل.

الجلسة الثامنة: وهدفت إلى مساعدة أعضاء المجموعة إدراك مشاعر الآخرين وأن يشاركوا الآخرين مشاعرهم، وأن يدرك أعضاء المجموعة حاجات الآخرين وأن يساعدو الآخرين في إشباع حاجاتهم.

الجلسة التاسعة: وهدفت إلى تعريف أعضاء المجموعة على مهارات الإصغاء وأن يتدربوا عليها، وتعريف أعضاء المجموعة على أساليب مساعدة الآخرين، وأن يمارسوا هذه الأساليب.

الجلسة العاشرة: وهدفت إلى التعرف على وسائل الاتصال مع الآخرين والتدريب عليها، والتعرف على خصائص الفريق وكيفية تفعيل دورالفرد ضمن الفريق.

الجلسة الحادية عشر: وهدفت إلى تعريف أعضاء المجموعة على مفهوم النزاعات والتدرب على إدارة النزاعات باستخدام لعب الدور والنمذجة وتعريف أعضاء المجموعة على مفهوم حل المشكلات وخطوات حل المشكلات.

الجلسة الثانية عشر: وهدفت إلى التعرف على طرق الاندماج في فريق غير رسمي، والتدريب على مهارات العضوية في الفريق.

الجلسة الثالثة عشر: وهدفت إلى التعرف على النقاط الإيجابية في البرنامج والتعــرف علـــى النقاط السلبية في البرنامج، والأهداف التي تحققت، والمهارات التي حصل عليهــا المتدرب من جراء الالتحاق بالبرنامج التدريبي.

صدق البرنامج التدريبي

قام الباحث بالتحقق من صدق البرنامج وذلك بعرضه على أربعة مــن أعــضاء هيئــة التدريس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنيــة وقــد أشار المحكمون إلى ملاءمة جلسات البرنامج التدريبي للهدف الرئيسي للدراســة، وتــم وضــع بعض الملاحظات مثل زيادة الأنشطة وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات حيث أخذت هذه الملاحظة بعين الاعتبار.

إجراءات الدراسة

بعد استخراج معاملات الصدق والثبات الخاصة بالمقاييس، وبعد الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية و التعليم لعمان الخامسة لتطبيــق مقــاييس الدراسة، قام الباحث بتوزيع المقاييس على عينة الدراسة، حيث قام الباحث بزيــارة المــدارس المعنية والتنسيق مع مديري تلك المدارس لتطبيق مقاييس الدراسة، حيث قام الباحث بعد ذلــك بالتعريف بأهداف الدراسة وكيفية الإجابة على فقرات كل مقياس. وطبقت الدراسة على (٤١٢) طالباً وطالبة موزعة على: (٦) شعب للذكور و(٧) شعب للإناث، حيث بلغ عدد الذكور (١٧٦) طالباً في حين بلغ عدد الاناث (٢٣٦) طالبة.

ولأغراض الدراسة التجريبية قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على عينة من الذكور والإناث، حيث تم اختيار مدرستين في مديرية عمان الثانية بالطريقة العشوائية القصدية، وهما: مدرسة تلاع العلي الثانوية للبنات، ومدرسة ذوقان الهنداوي للبنين، وتم توزيع مقياس الرضــا عن الحياة على جميع الطلاب والطالبات من الصف الثامن وحتى الصف الأول الثانوي، وقــام

الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين، حيث تم عقد جلستين أسبوعياً يومي الأحد والأربعاء لعينة الإناث ويومي الأثنين والخميس لعينة الذكور.

وبعد إنتهاء البرنامج التدريبي قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس الرضا عن الحياة على عينة الدراسة في المجموعات التجريبية والضابطة.

تصميم الدراسة:

قامت هذه الدراسة على جزئين:

الأول مسحي: وذلك من خلال التعرف على العلاقة بين الرضا عن الحياة وبقية المتغيرات.

الثاني تجريبي: وذلك من خلال التصميم التجريبي التالي:

المجموعة التجريبية (الذكور): قياس قبلي – برنامج تدريبي – قياس بعدي .

المجموعة الضابطة (الذكور): قياس قبلي – بدون برنامج تدريبي – قياس بعدي.

المجموعة التجريبية (الإناث): قياس قبلي – برنامج تدريبي – قياس بعدي .

المجموعة الضابطة(الإناث): قياس قبلي – بدون برنامج تدريبي – قياس بعدي.

المعالجة الإحصائية

بهدف تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأجابة على السؤال الأول، وللأجابة على السؤال الثاني فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للعينات المستقلة، وللأجابة على السؤال الثالث تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون، وللأجابة على السؤال الرابع تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون واختبار(Z)، وللأجابة على السؤال الخامس تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون، وللأجابة على السؤال السادس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين المشترك.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بوساطة أدوات الدراسة، مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس أساليب التنشئة الأسرية صورة (الأب والأم)، ومقياس الرضا عن الأداء المدرسي والبرنامج التدريبي، وقد تم عرض النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

- **نص السؤال الأول على: "ما درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين في الاردن؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، لدرجات رضاهم عن الحياة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٥).

جدول ٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا عن الحياة لدى المراهقين من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الرضا
١	٢	الرضا عن الأسرة	٣,٧٢	٠,٤٥	عالية
٢	٨	التسلية والانسجام	٣,٦٩	٠,٤١	عالية
٣	٥	الرضا عن البيئة المحيطة	٣,٦٧	٠,٣٤	عالية
٤	٧	الرضا عن الوضع الصحي	٣,٦٦	٠,٣٨	عالية
٥	٣	الرضا عن الأصدقاء	٣,٦٥	٠,٣٦	عالية
٦	٦	الرضا عن الذات	٣,٦٥	٠,٣٨	عالية
٧	٤	الرضا عن المدرسة	٣,٦٤	٠,٣٧	عالية
٨	٩	الرضا عن الوضع الديني	٣,٦٣	٠,٣٧	عالية
٩	١	الرضا عن الوضع المادي	٣,٣٥	٠,٥٩	متوسطة
		مقياس الرضا عن الحياة ككل	٣,٦٣	٠,١٥	عالية

*** الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول رقم (٥) أن البعد الثاني: "الرضا عن الأسرة" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (٤٥,.)، وجاء البعد الثامن: " التسلية والانسجام" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (٤١,.)، بينما جاء البعد الأول "الرضا عن الوضع المادي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري(٥٩,.) وقد بلغ

المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة رضاهم عن الحياة (٣,٦٣) بانحراف معياري(٠,١٥)، وهو يقابل تقدير درجة رضا عالية.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: الرضا عن الوضع المادي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٦).

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن الوضع المادي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
١٥	أتمكن من تدبير أموري المادية.	٣,٥٥	٠,٩٧	عالية
٢٥	ألجأ إلى توفير بعض المال الزائد.	٣,٤٥	١,٠٣	متوسطة
٢٠	أنظم التزاماتي المادية.	٣,٣٨	٠,٩٥	متوسطة
١٠	أشعر بالراحة نتيجة توفر الدعم المادي الكافي.	٣,٣٥	٠,٩٨	متوسطة
١	أشعر بالرضا عن وضعي المادي.	٣,١٩	٠,٩٥	متوسطة
٥	أتمكن من توفير جميع احتياجاتي.	٣,١٧	٠,٨٤	متوسطة
	البعد ككل	٣,٣٥	٠,٥٩	متوسطة

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (١٥) والتي نصت على: "أتمكن من تدبير أموري المادية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٥٥) وانحراف معياري(٠,٩٧)، وجاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي كان نصها: "ألجأ الى توفير بعض المال الزائد" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,٠٣)، بينما احتلت الفقرة رقم (٥) التي نصت على "أتمكن من توفير جميع احتياجاتي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري(٠,٨٤): وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل(٣,٣٥) وانحراف معياري(٠,٥٩) وهو يقابل تقدير رضا عن الحياة بدرجة متوسطة.

البعد الثاني: الرضا عن الأسرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينـــة الدراســـة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٧).

جدول٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن الأسرة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٢	أمضي بعض الوقت مع أفراد أسرتي.	٣,٩٦	٠,٨٧	عالية
١١	أستمتع بوجودي في المنزل مع أفراد أسرتي.	٣,٨٩	٠,٨٨	عالية
٣٠	ينسجم أفراد أسرتي مع بعضهم البعض بشكل جيد.	٣,٦٨	٠,٩٥	عالية
٣٥	والداي ّيعاملانني بشكل عادل كبقية أخوتي .	٣,٦٨	٠,٩٧	عالية
٢٦	أقوم مع أفراد أسرتي بالعديد من الأشياء الممتعة.	٣,٦٦	٠,٨٥	عالية
٢١	يتحدث أفراد أسرتي بشكل لطيف مع بعضهم البعض.	٣,٦٥	٠,٩٥	عالية
٦	تعتبر أسرتي أفضل من باقي الأسر.	٣,٥٧	٠,٨٦	عالية
	البعد ككل	٣,٧٢	٠,٤٥	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (٧) أن الفقرة رقم (٢) التي نصت على: " أمضي بعض الوقت مـــع أفراد أسرتي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٩٦) وانحـــراف معيـــاري (٠,٨٧)، وجاءت الفقرة رقم (١١) والتي نصها: "أستمتع بوجودي في المنزل مع أفراد أسرتي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٨٨)، بينما احتلت الفقرة رقم (٦) التـــي نصت على: " تعتبر أسرتي أفضل من باقي الأسر" المرتبة الأخيرة بمتوســـط حـــسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٤٥)، وهو يقابل تقدير رضا عن الحياة بدرجة عالية.

البعد الثالث: الرضا عن الأصدقاء:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينـــة الدراســـة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٨).

جدول ٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن الأصدقاء مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٣	أنا مرح بتقدير أصدقائي.	٤,٣٨	٠,٨٩	عالية
٢٢	يساعدني أصدقائي إذا ما احتجت إلى المساعدة.	٤,٢٢	٠,٨٨	عالية
١٢	أستمتع بالوقت الذي أقضيه مع أصدقائي.	٤,٠٢	٠,٨٧	عالية
٣٧	يعاملني أصدقائي بلطف.	٤,٠١	٠,٩١	عالية
٢٩	لدى أصدقاء رائعون.	٣,٩٨	١,٠٢	عالية
٥٩	أتمنى أن يكون لدي أصدقاء مختلفون.	٣,٣٢	٠,٩٢	متوسطة
٥٣	يعاملني أصدقائي بشكل سيء.	٢,٥٨	٠,٩٧	متوسطة
٤٦	أنا غير راضٍ عن طريقة معاملة أصدقائي لي.	٢,٥٣	٠,٩١	متوسطة
	البعد ككل	٣,٦٥	٠,٣٦	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (٨) أن الفقرة رقم (٣) التي نصت على " أنا مرح بتقدير أصدقائي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وجاءت الفقرة رقم (٢٢) التي نصها: "يساعدني أصدقائي إذا ما احتجت إلى المساعدة" بالمرتبة الثانيـــة بمتوســـط حسابي (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٨٨)، بينما احتلت الفقرة رقم (٤٦) التي نصت على " أنا غير راضٍ عن طريقة معاملة أصدقائي لي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (٠,٩١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (٣,٦٥) وانحراف معياري(٠,٣٦)، وهو يقابل تقدير رضا عن الحياة بدرجة عالية.

البعد الرابع: الرضا عن المدرسة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينـــة الدراســـة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٩).

جدول ٩: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن المدرسة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٥٢	أستمتع بالأنشطة المدرسية.	٣,٧٨	٠,٩٢	عالية
٥٩	يوجد العديد من الأشياء التي لا أحبها في المدرسة.	٣,٧٥	٠,٩٠	عالية
٢٧	أتطلع إلى الذهاب للمدرسة.	٣,٧٤	٠,٩٤	عالية
١٧	أتمنى عدم الذهاب إلى المدرسة.	٣,٦٧	٠,٠١	عالية
٤٥	أتعلم الكثير من الأشياء في المدرسة.	٣,٦٠	٠,٩٨	عالية
٥٧	المدرسة شيقة بالنسبة لي.	٣,٥٩	٠,٩٦	عالية
٣٩	أشعر بالقلق وأنا في المدرسة.	٣,٥٣	٠,٩١	عالية
٨	أشعر بالارتياح في المدرسة.	٣,٤٨	٠,٩٣	متوسطة
	البعد ككل	٣,٦٤	٠,٣٧	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (٩) أن الفقرة رقم (٥٢) التي نصت على: "أستمتع بالأنشطة المدرسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٧٨) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وجاءت الفقرة رقم (٥٩) التي كان نصها: "يوجد العديد من الأشياء التي لا أحبها في المدرسة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٣,٧٥) وانحراف معياري(٠,٩٠)، بينما احتلت الفقرة رقم (٨) التي نصت على: "أشعر بالارتياح في المدرسة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل(٣,٦٤) وانحراف معياري (٠,٣٧)، وهو يقابل تقدير درجة رضا عالية.

البعد الخامس: الرضا عن البيئة المحيطة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٠).

جدول ١٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن البيئة المحيطة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٧	يوجد العديد من الأشياء الممتعة التي يمكنني عملها حيث أعيش.	٣,٨٩	٠,٧٢	عالية
٦١	أتمنى أن يكون هناك أشخاص مختلفون في جيرتي.	٣,٨٥	٠,٨٤	عالية
٢٣	هذه المدينة مليئة بالأشخاص السيئين.	٣,٧٠	٠,٧٩	عالية
١٩	أحب جيراني.	٣,٦٩	٠,٨١	عالية
٥٦	أتمنى أن أعيش في منزل مختلف.	٣,٦٤	٠,٩٥	عالية
٤١	أحب المكان الذي أعيش فيه .	٣,٦١	٠,٩٩	عالية
٤٩	منزل أسرتي لطيف.	٣,٤٨	٠,٩٦	متوسطة
١٣	أتمنى أن أعيش في مكان آخر.	٣,٤٧	٠,٩٦	متوسطة
	البعد ككل	٣,٦٧	٠,٣٤	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (١٠) أن الفقرة رقم (٧) التي نصت على "يوجد العديد من الأشياء الممتعة التي يمكنني عملها حيث أعيش" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وجاءت الفقرة رقم (٦١) التي كان نصها " أتمنى أن يكون هناك أشخاص مختلفون في جيرتي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وانحراف(٠,٨٤)، معياري(٠,٨٤)، بينما احتلت الفقرة رقم (١٣) والتي نصت على " أتمنى أن أعيش في مكان آخر" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (٠,٩٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٤)، وهو يقابل تقدير درجة رضا عالية.

البعد السادس: الرضا عن الذات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١١).

جدول ١١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن الذات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٤	أحب نفسي.	٣,٦٩	٠,٩٤	عالية
٤٧	أنا شخص لطيف.	٣,٦٨	٠,٨٩	عالية
٤٣	توجد أشياء كثيرة أفعلها بطريقة جيدة.	٣,٦٧	٠,٨٥	عالية
١٨	يحبني أغلب الناس.	٣,٦٥	٠,٨٣	عالية
٣٤	أحب تجربة الأشياء الجديدة.	٣,٦٥	٠,٩٣	عالية
٣٨	أستطيع القيام بالعديد من الأشياء بشكل جيد.	٣,٦٥	٠,٩٤	عالية
٢٨	أعتقد أن لدي وجهة نظر جيدة.	٣,٥٤	٠,٩١	عالية
	البعد ككل	٣,٦٥	٠,٣٨	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (١١) أن الفقرة رقم (٤) التي نصت على "أحب نفسي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وجاءت الفقرة رقم (٤٧) التي كان نصها "أنا شخص لطيف" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٨٩) بينما احتلت الفقرة رقم (٢٨) التي نصت على: "أعتقد أن لدي وجهة نظر جيدة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٩١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٣٨)، وهو يقابل تقدير درجة رضا عالية.

البعد السابع: الرضا عن الوضع الصحي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٢).

جدول ١٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن الوضع الصحي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
١٤	حالتي الصحية جيدة.	٣,٧١	٠,٩٣	عالية
٣١	لدي مهارات جيدة في مواجهة القلق والضغوط النفسية.	٣,٧٠	٠,٩٤	عالية
٥٥	أشعر بالرضا لخلوّي من الأمراض.	٣,٦٨	٠,٩٢	عالية
٥٠	أنا راضٍ عن مظهري من حيث طبيعة جسمي ووزني.	٣,٦٤	٠,٩٤	عالية
٣٣	أشعر بالرضا عن حالتي الانفعالية.	٣,٦٣	٠,٩٣	عالية
٤٤	أشعر بالرضا عن العناية الصحية المتوفرة لي.	٣,٦٢	٠,٩٤	عالية
	البعد ككل	٣,٦٦	٠,٣٨	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (١٢) أن الفقرة رقم (١٤) والتي نصت على: " حالتي الصحية جيدة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٧١) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وجـاءت الفقـرة رقم (٣١) التي كان نصها: " لدي مهارات جيدة في مواجهة القلق والضغوط النفسية" بالمرتبـة الثانية بمتوسط حسابي(٣,٧٠) وانحراف معياري(٠,٩٤)، بينما احتلت الفقرة رقم (٤٤) والتي نصت على: "أشعر بالرضا عن العناية الصحية المتوفرة لي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حـسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هـذا البعد ككل(٣,٦٦) وانحراف معياري(٠,٣٨)، وهو يقابل تقدير درجة رضا عالية.

البعد الثامن: التسلية والانسجام:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينـة الدراسـة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٣).

جدول ١٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد التسلية والانسجام مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٢٤	أستمتع بالحفلات التي أحضرها في المناسبات المختلفة.	٣,٨١	٠,٨٥	عالية
٤٢	أستمتع بالوقت الذي أمضيه في الاسترخاء وممارسة التمارين الرياضية.	٣,٧٠	٠,٩٥	عالية
٥١	أستمتع بالوقت الذي أمضيه في مشاهدة التلفزيون وشبكة الإنترنت.	٣,٦٩	٠,٩٨	عالية
٤٠	أستمتع بالوقت الذي أقضية في المطالعة وسماع الموسيقى.	٣,٦٢	٠,٩١	عالية
٥٨	أستمتع بالوقت الذي أمضيه في حضور المباريات الرياضية.	٣,٥٩	٠,٩٦	عالية
	البعد ككل	٣,٦٩	٠,٤١	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (١٣) أن الفقرة رقم (٢٤) التي نصت على: " أستمتع بالحفلات التي أحضرها في المناسبات المختلفة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٨١) وانحراف معياري(٠,٨٥)، وجاءت الفقرة رقم (٤٢) التي كان نصها: " أستمتع بالوقت الذي أمضيه في الاسترخاء وممارسة التمارين الرياضية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٩٥)، بينما احتلت الفقرة رقم (٥٨) والتي نصت على: " أستمتع بالوقت الذي أمضيه في حضور المباريات الرياضية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (٠,٩٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل (٣,٦٩) وانحراف معياري(٠,٤١)، وهو يقابل تقدير درجة رضا عالية.

البعد التاسع: الرضا عن الوضع الديني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا البعد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٤).

جدول ١٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد الرضا عن الوضع الديني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
٤٨	أنا ملتزم دينياً.	٣,٦٩	٠,٩٦	عالية
٩	أداء الصلوات في أوقاتها يجعلني أشعر بالرضا.	٣,٦٧	٠,٨٨	عالية
١٦	أشعر بالطمأنينة عند قراءة الكتب الدينية.	٣,٦٦	٠,٨٢	عالية
٣٦	ألجأ إلى الله وقت الشدة.	٣,٦٥	١,٠٥	عالية
٥٤	إن اتباعي للأوامر والنواهي الدينية تجعلني أشعر بالارتياح.	٣,٦١	٠,٩٥	عالية
٣٢	أحرص على حضور الاحتفالات والمناسبات الدينية.	٣,٤٩	٠,٨٨	متوسطة
	البعد ككل	٣,٦٣	٠,٣٧	عالية

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول رقم (١٤) أن الفقرة رقم (٤٨) والتي نصت على: " أنا ملتزم دينيـاً" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٩٦)، وجاءت الفقرة رقم (٩) التي كان نصها: "أداء الصلوات في أوقاتها يجعلني أشعر بالرضا" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٨٨)، بينما احتلت الفقرة رقم (٣٢) التي نصت على: "أحرص على حضور الاحتفالات والمناسبات الدينية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا البعد ككل(٣,٦٣) وانحراف معياري(٠,٣٧)، وهو يقابل تقدير درجة رضا عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- **نص السؤال الثاني على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم، حسب متغير الجنس على أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (١٥):

جدول ١٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن الوضع المادي	ذكر	١٧٦	٣,٣٩	٠,٦٠
	أنثى	٢٣٦	٣,٣٢	٠,٥٨
الرضا عن الأسرة	ذكر	١٧٦	٣,٦٢	٠,٤٧
	أنثى	٢٣٦	٣,٨١	٠,٤٣
الرضا عن الأصدقاء	ذكر	١٧٦	٣,٦٧	٠,٣٥
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٣	٠,٣٧
الرضا عن المدرسة	ذكر	١٧٦	٣,٦٣	٠,٣٧
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٥	٠,٣٦
الرضا عن البيئة المحيطة	ذكر	١٧٦	٣,٦٩	٠,٣٥
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٤	٠,٣٣
الرضا عن الذات	ذكر	١٧٦	٣,٦٤	٠,٣٩
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٦	٠,٣٦
الرضا عن الوضع الصحي	ذكر	١٧٦	٣,٦٥	٠,٣٩
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٧	٠,٣٦
التسلية والانسجام	ذكر	١٧٦	٣,٧١	٠,٤١
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٧	٠,٤١
الرضا عن الوضع الديني	ذكر	١٧٦	٣,٦٢	٠,٣٨
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٤	٠,٣٦
مقياس الرضا عن الحياة ككل	ذكر	١٧٦	٣,٦٣	٠,١٦
	أنثى	٢٣٦	٣,٦٣	٠,١٥

يبين الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، حسب متغير الجنس، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول ١٦: نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الرضا عن الوضع المادي	ذكر	٣,٣٩	٠,٦٠	٤١٠	١,٢٠٦	١,٢٠٦
	أنثى	٣,٣٢	٠,٥٨			
الرضا عن الأسرة	ذكر	٣,٦٢	٠,٤٧	٤١٠	١,٩٦٨	*٠,٠٤٨
	أنثى	٣,٨١	٠,٤٣			
الرضا عن الأصدقاء	ذكر	٣,٦٧	٠,٣٥	٤١٠	١,٠٢٥	٠,٣٠٦
	أنثى	٣,٦٣	٠,٣٧			
الرضا عن المدرسة	ذكر	٣,٦٣	٠,٣٧	٤١٠	٠,٦٤٤	٠,٥٢٠
	أنثى	٣,٦٥	٠,٣٦			
الرضا عن البيئة المحيطة	ذكر	٣,٦٩	٠,٣٥	٤١٠	١,٤٦٣	٠,١٤٤
	أنثى	٣,٦٤	٠,٣٣			
الرضا عن الذات	ذكر	٣,٦٤	٠,٣٩	٤١٠	٠,٥٦٨	٠,٥٧٠
	أنثى	٣,٦٦	٠,٣٦			
الرضا عن الوضع الصحي	ذكر	٣,٦٥	٠,٣٩	٤١٠	٠,٦٣٢	٠,٥٢٨
	أنثى	٣,٦٧	٠,٣٦			
الرضا عن التسلية والانسجام	ذكر	٣,٧١	٠,٤١	٤١٠	١,٠٦٠	٠,٢٩٠
	أنثى	٣,٦٧	٠,٤١			
الرضا عن الوضع الديني	ذكر	٣,٦٢	٠,٣٨	٤١٠	٠,٥٣٨	٠,٥٩١
	أنثى	٣,٦٤	٠,٣٦			
مقياس الرضا عن الحياة ككل	ذكر	٣,٦٣	٠,١٦	٤١٠	٠,١٥٥	٠,٨٧٧
	أنثى	٣,٦٣	٠,١٥			

يبين الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة، عند جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس، ما عدا بعد الرضا عن الأسرة، حيث كانت المتوسطات لدى الإناث أعلى من الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

- **نص السؤال الثالث على: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين وأسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم، وأسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (١٧):

جدول ١٧: معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم وأسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل)

الأبعاد	الإحصائي	أسلوب التنشئة الأسرية		
		الديمقراطي	السلطوي	المتساهل
الرضا عن الوضع المادي	قيمة معامل الارتباط	٠,٥٩٤	٠,٢٥١	٠,٥٢٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٢١٩	٠,٠٠٠*
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
الرضا عن الأسرة	قيمة معامل الارتباط	٠,٥١١	٠,١٦٨	٠,٤٤٩
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٣١٥	٠,٠٠٠*
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
الرضا عن الأصدقاء	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٧٢	٠,١١٣	٠,٣٩٩
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٦١٧	٠,٠٠٠*
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
الرضا عن المدرسة	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٣٨	٠,١٩٧	٠,٤٠٥
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٢٧٢	٠,٠٠٠*
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
الرضا عن البيئة المحيطة	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٢٧	٠,١٣٤	٠,٤٠٠
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٥٧٦	٠,٠٠٠*
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
الرضا عن الذات	قيمة معامل الارتباط	٠,٥٨٢	٠,١٤٢	٠,٥٢٤
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٥٤٩	٠,٠٠٠*
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢

الأبعـــــاد	الإحصائي	أسلوب التنشئة الأسرية		
		الديمقراطي	السلطوي	المتساهل
الرضا عن الوضع الصحي	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٠٨	٠,١٥٢	٠,٣٦٦
	الدلالة الإحصائية	*٠,٠٠٠	٠,٥٠٧	*٠,٠٠٠
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
التسلية والانسجام	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٩٣	٠,١١٧	٠,٤٥١
	الدلالة الإحصائية	*٠,٠٠٠	٠,٦١١	*٠,٠٠٠
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
الرضا عن الوضع الديني	قيمة معامل الارتباط	٠,٥٩٤	٠,١٥٥	٠,٤٨٦
	الدلالة الإحصائية	*٠,٠٠٠	٠,٥٠١	*٠,٠٠٠
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢
مقياس الرضا عن الحياة ككل	قيمة معامل الارتباط	٠,٦٨١	٠,١٥٧	٠,٦٠٣
	الدلالة الإحصائية	*٠,٠٠٠	٠,٤٩٦	*٠,٠٠٠
	العدد	١١١	٢٢٩	٧٢

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)**

يبين الجدول (١٧) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي والمتساهل). بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطية بين تقديرات أفراد العينة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية السلطوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

- **نص السؤال الرابع على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين وأساليب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل) لدى الأب، ولدى الأم؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون واختبار (Z) للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم، وأسلوب التنشئة الأسرية لدى الأب، ولدى الأم، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (١٨):

جدول ١٨: نتائج اختبار (Z) للفروق بين قيم معاملات ارتباط بيرسون لتقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة وأسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، والسلطوي، والمتساهل) لدى الأب ولدى الأم

الأبعـــــاد	أسلوب التنشئة الأسرية	الأب	الأم	قيمة(Z)	الدلالة الإحصائية
الرضا عن الوضع المادي	الديمقراطي	٠,٥٤٩	٠,٦٠٣	٠,٥٦٤	٠,٤٩٢
	السلطوي	٠,١٠٨	٠,٣٦٦	٢,٦٩٣	*٠,٠١٨
	المتساهل	٠,٤٩٩	٠,٥٥٧	٠,٦٠٥	٠,٤٦٨
الرضا عن الأسرة	الديمقراطي	٠,٥٣٤	٠,٥٤٩	٠,١٥٧	٠,٨٨١
	السلطوي	٠,٢٦٧	٠,٥٠١	٢,٤٤٣	*٠,٠٢٩
	المتساهل	٠,٤٦٨	٠,٤٨٢	٠,١٤٦	٠,٨٩٧
الرضا عن الأصدقاء	الديمقراطي	٠,٤٨٩	٠,٥٢٧	٠,٣٩٧	٠,٦٢٥
	السلطوي	٠,١٠٥	٠,٣٥٣	٢,٥٨٩	*٠,٠٢٣
	المتساهل	٠,٤١٩	٠,٤٦٢	٠,٤٤٩	٠,٥٦٢
الرضا عن المدرسة	الديمقراطي	٠,٤١١	٠,٤٦٢	٠,٥٣٢	٠,٥١٤
	السلطوي	٠,١٠٢	٠,٢٩٦	٢,٠٢٥	*٠,٠٤١
	المتساهل	٠,٣٨٩	٠,٤٢٥	٠,٣٧٦	٠,٦٤٧
الرضا عن البيئة المحيطة	الديمقراطي	٠,٤٤٢	٠,٤١٨	٠,٢٥١	٠,٧١٨
	السلطوي	٠,٠٩٨	٠,٢٩٢	٢,٠٢٥	*٠,٠٤١
	المتساهل	٠,٣٧٧	٠,٤١٨	٠,٤٢٨	٠,٥٨٨
الرضا عن الذات	الديمقراطي	٠,٥٣٤	٠,٥٦٧	٠,٣٤٤	٠,٦٧٢
	السلطوي	٠,٠٩٢	٠,٢٩٧	٢,١٤٠	*٠,٠٣٥
	المتساهل	٠,٥٥١	٠,٥٠٦	٠,٤٧٠	٠,٥٥١
الرضا عن الوضع الصحي	الديمقراطي	٠,٣٨٨	٠,٤٢١	٠,٣٤٤	٠,٦٧٢
	السلطوي	٠,٠٨٩	٠,٢٤٣	١,٩٩٧	*٠,٠٤٨
	المتساهل	٠,٣٤٨	٠,٣٧٢	٠,٢٥١	٠,٧١٨
الرضا عن التسلية والانسجام	الديمقراطي	٠,٤٤٢	٠,٥٢٧	٠,٨٨٧	٠,٣٦٥
	السلطوي	٠,٠٦٧	٠,٢١٩	٢,٠١٨	*٠,٠٤٤
	المتساهل	٠,٤٤٠	٠,٥٢٧	٠,٩٠٨	٠,٣٥٨
الرضا عن الوضع الديني	الديمقراطي	٠,٦٢٧	٠,٥٨٣	٠,٤٥٩	٠,٥٥٧
	السلطوي	٠,١٠٤	٠,٢٤٧	٢,٠٨١	*٠,٠٣٨
	المتساهل	٠,٤٩٢	٠,٤٥٧	٠,٣٦٥	٠,٦٥٣
مقياس الرضا عن الحياة ككل	الديمقراطي	٠,٦٥٧	٠,٧٠٢	٠,٤٧٠	٠,٥٥١
	السلطوي	٠,١١٨	٠,٢٥٤	٢,١١٤	*٠,٠٣٧
	المتساهل	٠,٥٦٨	٠,٦١٩	٠,٥٣٣	٠,٥١٢

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يبين الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات ارتباط بيرسون لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية حسب الوالدين (الأب، والأم)، عند أسلوب التنشئة الأسرية (الديموقراطي، المتساهل). بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات ارتباط بيرسون لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية حسب الوالدين (الأب، والأم)، عند أسلوب التنشئة الأسرية السلطوي حيث كانت التقديرات عند الأمهات أكثر من الأباء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

- **نص السؤال الخامس على: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين ودرجة الرضا عن أدائهم المدرسي؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم، ودرجة الرضا عن أدائهم المدرسي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (١٩):

جدول ١٩: معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم ودرجة الرضا عن أدائهم المدرسي

أبعاد الرضا عن الحياة	الإحصائي	التحصيل الدراسي	الأنظمة والتعليمات المدرسية	العلاقة مع الزملاء والمعلمين	الرضا عن الأداء المدرسي
الرضا عن الوضع المادي	قيمة معامل الارتباط	٠,٦٢٨	٠,١٢٤	٠,٥٤٢	٠,٤٢٧
	الدلالة الإحصائية	*٠,٠٠٠	٠,١٢٢	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
الرضا عن الأسرة	قيمة معامل الارتباط	٠,٥٥٩	٠,٤٩٥	٠,٤٦٠	٠,٥٢٤
	الدلالة الإحصائية	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠	*٠,٠٠٠
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
الرضا عن الأصدقاء	قيمة معامل الارتباط	٠,٣٨٤	٠,٣٣٨	٠,٣٠٩	٠,٣٦١
	الدلالة الإحصائية	*٠,٠٠١	*٠,٠٠٩	*٠,٠١٢	*٠,٠٠٥
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢

أبعاد الرضا عن الحياة	الإحصائي	التحصيل الدراسي	الأنظمة والتعليمات المدرسية	العلاقة مع الزملاء والمعلمين	الرضا عن الأداء المدرسي
الرضا عن المدرسة	قيمة معامل الارتباط	٠,٧٢٥	٠,٦٦٧	٠,٥٩٩	٠,٦٣٤
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
الرضا عن البيئة المحيطة	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٠٨	٠,٤١٢	٠,٤٣٤	٠,٤٤١
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
الرضا عن الذات	قيمة معامل الارتباط	٠,٣٣٩	٠,٤٦٢	٠,٤٠٥	٠,٤٣٣
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٩*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٢*	٠,٠٠٠*
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
الرضا عن الوضع الصحي	قيمة معامل الارتباط	٠,٣٩٦	٠,١٣٢	٠,٢٩٩	٠,٣١٨
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١*	٠,١١٨	٠,٠١٩*	٠,٠٠٩*
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
الرضا عن التسلية والانسجام	قيمة معامل الارتباط	-٠,٢٢٨	-٠,١٦٨	-٠,١٨٢	-٠,٢٣٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٨٥	٠,٠٩٨	٠,٠٩٥	٠,٠٧٨
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
الرضا عن الوضع الديني	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٤٩	٠,٥٩١	٠,٦١٤	٠,٦٢٢
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢
مقياس الرضا عن الحياة ككل	قيمة معامل الارتباط	٠,٤٠٧	٠,٤٨٢	٠,٤٣٩	٠,٤٩٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*	٠,٠٠٠*
	العدد	٤١٢	٤١٢	٤١٢	٤١٢

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝≤ ٠,٠٥)

يبين الجدول (١٩) أن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة على أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، وتقديراتهم على أبعاد مقياس الرضا عن الأداء المدرسي، ما عدا بعد الرضا عن الوضع الصحي، وبعد الرضا عن التسلية والانسجام .

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

- **نص السؤال السادس على: "هل يوجد أثر في الرضا عن الحياة لدى المراهقين يرجع إلى المعالجة والجنس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم، على أبعاد مقياس الرضا عن الحياة في القياسين القبلي والبعدي حسب متغير الجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٢٠):

جدول ٢٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم، في القياسين: القبلي والبعدي حسب متغير الجنس

الأبعاد	المجموعة	الذكور				الإناث			
		القياس الفبلي		القياس البعدي		القياس الفبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن الوضع المادي	المجموعة الضابطة	2.59	.48	2.82	.49	2.68	.44	2.71	.48
	المجموعة التجريبية	2.52	.54	3.67	.61	2.43	.41	3.56	.45
الرضا عن الأسرة	المجموعة الضابطة	2.86	.36	2.90	.31	2.97	.36	2.93	.42
	المجموعة التجريبية	2.81	.33	3.58	.27	2.88	.35	3.63	.48
الرضا عن الأصدقاء	المجموعة الضابطة	2.91	.31	3.02	.27	3.00	.26	3.04	.26
	المجموعة التجريبية	2.86	.44	3.63	.36	2.91	.28	3.68	.33
الرضا عن المدرسة	المجموعة الضابطة	2.92	.43	2.98	.35	2.95	.43	2.99	.33
	المجموعة التجريبية	3.00	.29	3.54	.37	2.92	.29	3.70	.24

الأبعاد	المجموعة	الذكور				الإناث			
		القياس الفبلي		القياس البعدي		القياس الفبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن البيئة المحيطة	المجموعة الضابطة	2.61	.46	2.91	.22	2.72	.47	2.93	.23
	المجموعة التجريبية	2.52	.37	3.83	.38	2.66	.29	3.65	.28
الرضا عن الذات	المجموعة الضابطة	2.83	.40	2.91	.30	2.84	.23	2.94	.32
	المجموعة التجريبية	2.73	.27	3.66	.31	2.81	.43	3.67	.39
الرضا عن الوضع الصحي	المجموعة الضابطة	2.92	.38	3.04	.26	2.96	.35	3.06	.34
	المجموعة التجريبية	2.89	.23	3.63	.28	2.97	.33	3.73	.35
الرضا عن التسلية والانسجام	المجموعة الضابطة	2.92	.31	2.99	.30	2.90	.22	2.92	.36
	المجموعة التجريبية	2.88	.26	3.59	.49	2.97	.30	3.49	.44
الرضا عن الوضع الديني	المجموعة الضابطة	2.91	.24	2.95	.25	3.02	.30	3.06	.20
	المجموعة التجريبية	2.87	.15	3.52	.39	2.93	.25	3.62	.35
مقياس الرضا عن الحياة ككل	المجموعة الضابطة	2.84	.13	2.85	.12	2.89	.20	2.90	.14
	المجموعة التجريبية	2.92	.11	3.63	.15	2.88	.12	3.64	.17

يبين الجدول (٢٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) على أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، في القياسين: القبلي والبعدي، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك والجدول (٢١) يبين ذلك.

جدول ٢١: نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية) لدرجة رضاهم عن الحياة من وجهة نظرهم في القياسين القبلي والبعدي حسب متغير الجنس.

المتغيرات	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التطبيق	الرضا عن الوضع المادي	9.454	1	9.454	32.722	.000*
	الرضا عن الأسرة	4.238	1	4.238	27.763	.000*
	الرضا عن الأصدقاء	3.732	1	3.732	27.723	.000*
	الرضا عن المدرسة	4.816	1	4.816	34.131	.000*
	الرضا عن البيئة المحيطة	6.161	1	6.161	32.741	.000*
	الرضا عن الذات	7.235	1	7.235	48.667	.000*
	الرضا عن الوضع الصحي	3.443	1	3.443	23.446	.000*
	التسلية والانسجام	2.584	1	2.584	17.811	.000*
	الرضا عن الوضع الديني	3.667	1	3.667	38.933	.000*
	مقياس الرضا عن الحياة ككل	4.845	1	4.845	91.425	.000*
الجنس	الرضا عن الوضع المادي	0.002	1	0.002	0.008	.927
	الرضا عن الأسرة	0.068	1	0.068	0.443	.507
	الرضا عن الأصدقاء	0.163	1	0.163	1.21	.274
	الرضا عن المدرسة	0.094	1	0.094	0.663	.417
	الرضا عن البيئة المحيطة	0.204	1	0.204	1.082	.301
	الرضا عن الذات	0.196	1	0.196	1.317	.254
	الرضا عن الوضع الصحي	0.126	1	0.126	0.861	.356
	التسلية والانسجام	0.032	1	0.032	0.218	.642
	الرضا عن الوضع الديني	0.485	1	0.485	5.146	.025
	مقياس الرضا عن الحياة ككل	0.114	1	0.114	2.158	.145
المجموعة	الرضا عن الوضع المادي	8.710	1	8.710	30.147	.000*
	الرضا عن الأسرة	4.540	1	4.540	29.74	.000*
	الرضا عن الأصدقاء	4.071	1	4.071	30.238	.000*
	الرضا عن المدرسة	8.043	1	8.043	56.992	.000*
	الرضا عن البيئة المحيطة	8.969	1	8.969	47.664	.000*
	الرضا عن الذات	5.884	1	5.884	39.58	.000*
	الرضا عن الوضع الصحي	5.536	1	5.536	37.696	.000*
	التسلية والانسجام	2.803	1	2.803	19.323	.000*
	الرضا عن الوضع الديني	4.461	1	4.461	47.365	.000*

المتغيرات	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	مقياس الرضا عن الحياة ككل	5.704	1	5.704	107.646	.000*
الخطــأ	الرضا عن الوضع المادي	16.184	56	0.289		
	الرضا عن الأسرة	8.568	56	0.153		
	الرضا عن الأصدقاء	7.560	56	0.135		
	الرضا عن المدرسة	7.896	56	0.141		
	الرضا عن البيئة المحيطة	10.528	56	0.188		
	الرضا عن الذات	8.344	56	0.149		
	الرضا عن الوضع الصحي	8.232	56	0.147		
	التسلية والانسجام	8.120	56	0.145		
	الرضا عن الوضع الديني	5.274	56	0.094		
	مقياس الرضا عن الحياة ككل	2.967	56	0.053		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يبين الجدول (٢١):

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في القياسين: (القبلي والبعدي)، عند جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، وذلك لصالح القياس البعدي.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، عند جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية)، على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير المجموعة، وذلك لصالح تقديرات المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين، وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية، والرضا عن الأداء المدرسي، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم، ويتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلتها، وفيما يلي عرضاً لذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"**ما درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين ؟**"

أظهرت نتائج هذا السؤال، أن مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين جاء بدرجة مرتفعة على الأداء ككل، وعلى جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة، حيث جاء المجال الأسري بالمرتبة الأولى وجاء بعد التسلية والانسجام في المرتبة الثانية، في حين جاء الرضا عن الوضع المادي في المرتبة الأخيرة.

لقد جاء المجال الأسري في المرتبة الأولى ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى العوامل المؤثرة في الرضا عن الحياة لدى المراهقين، والتي من أبرزها وأهمها الرضا عن الوضع الأسري، التي ترجع لطبيعة العلاقات الأسرية السائدة بين أفراد الأسرة، ويرتبط هذا الأمر بالجانب الاجتماعي والبيولوجي المتمثل في الحاجة إلى إشباع الحاجات الأولية والثانوية مثل الاستقرار الانفعالي والنفسي، كذلك في أهمية الدعم الاجتماعي المقدم من قبل الأسرة للمراهق.

حيث يؤكد الباحثون على أن الخبرات التي يتعرض لها الفرد في نطاق الأسرة تترك آثاراً هامة في تكوين الشخصية في المستقبل، وتشكيل سماته النفسية وتطوير كفاءته الاجتماعية والانفعالية وبالتالي تحديد مدى امتلاكه لإمكانات تحقيق التوافق النفسي والأسري والاجتماعي.

فالأسرة تلعب دوراً مهماً في هذا الجانب من خلال تحديد المهام المطلوبة وفقاً لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الأبناء ففي مرحلة المراهقة يجب على الآباء تحديد السلوكيات التي تلاءم هذه المرحلة من خلال تحديد الحقوق والواجبات وأن نوضح لهم كيف يعملون على

تحقيقها، ومن ثم مكافأتهم على الالتزام بها كذلك فالتواصل الفعال بين الآباء والأبناء يساعد على ضبط سلوك الأبناء فالضبط المتوازن يقوم على وضع معايير عمرية ملائمة والحزم والاتساق في تطبيق هذه المعايير والتواصل لتفسيرها تنعكس بشكل إيجابي على جمع مجالات حياته وتجعلهم يشعرون بالرضا (الريماوي،٢٠٠٦).

أما بالنسبة للبعد الثاني: التسلية والانسجام فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة اهتمامات المراهقين المتمركزة حول مجاراة التقدم التكنولوجي، ودور وسائل الإعلام التي تركز على فئة المراهقين، ولذلك فإنّ المراهقين يقضون معظم وقتهم في استخدام الألعاب الإلكترونية و الإنترنت، أو المشاركة في الحفلات والمسابقات الرياضية، والتي أصبحت تستحوذ على جل اهتمام قطاعات كبيرة من المراهقين، نظراً لطبيعة الدعاية القوية التي تقوم بها وسائل الإعلام، أو من خلال التقنيات العالمية الحديثة التي ترويج لها حيث جعلتها في متناول اليد للجميع بغض النظر عن مستوياتهم التعليمية وبأرخص الأثمان، ودون رقابة وتوجيه سليم لإستخدامها في الحياة، وبالتالي جعل المراهقين يشعرون بالرضا لتوفر هذه الأمور لديهم.

وفيما يتعلق بالرضا عن الوضع المادي فقد جاء في المرتبة الأخيرة، وعلى الرغم من ذلك، فقد جاء بتقدير درجة عالية. ويعزو الباحث ذلك إلى الاهتمام بالجانب المادي الذي لا يمكن إهماله لدى المراهقين، نتيجة التطورات الاقتصادية الكبيرة التي يشهدها العالم والمجتمع الذي يعيش فيه، فهذا التطور يؤثر على طبيعة الوضع المادي الذي اعتاد عليه، فالمصروف المقرر له، لم يعد يكفي بالكاد لتلبية حاجاته الأساسية من طعام وشراب، حيث أصبحت حاجته إلى تلبية المزيد من احتياجات الرفاهية والكمالية، والتي أضحت في نظره أساسية مثل استخدام ألانترنت وألعاب التسلية والترفيه، والخروج في الرحلات مع الأصدقاء في المدرسة أو الحي، وبالتالي أصبح ُبعد الوضع المادي يتطلب المزيد من الاهتمام منه،

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة (Gilman & Hubener, 2006)، والتي توصلت إلى أن المراهقين الذين يظهرون مستوى مرتفعاً من الرضا عن الحياة، هم الذين تميزوا بالاستقرار الأسري والاجتماعي.

كما واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Suldo, 2004) والتي توصلت إلى أهمية الأسرة والدعم الأسري من الأهل في تحقيق الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Park, 2000)، التي بينت أهمية بعد الأسرة في درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Diener & Diener, 1995)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الأسرة والرضا عن الحياة لدى المراهقين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس؟**"

أظهرت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، عند جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الاهتمامات المشتركة للذكور والإناث في هذه المرحلة، وبالتالي فإن درجة الرضا كانت متقاربة، وعلى درجة عالية من الاتفاق، بينما جاء بُعد الرضا عن الأسرة أعلى لدى الإناث، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الإناث أكثر قرباً من الأسرة وأفرادها، وخاصة الوالدين، حيث تقضي الفتاة معظم وقتها قرب والدتها، ومع أفراد أسرتها، مقارنة بالذكور الذين يشعرون بأنهم يقضون معظم أوقاتهم خارجاً عن أسرهم، بحكم المهام والواجبات الموكلة إليهم، أو قد يعود إلى العادات والتقاليد في المجتمع الذي نعيش فيه حيث يعطى المجال للذكور للخروج دون قيود، بينما يقيد خروج الفتاة في ظل ضوابط معينة، على الرغم من ذلك فإن للأسرة دوراً كبيراً في تحقيق الرضا عن الحياة لدى كل من الذكور والإناث، فالعلاقات الحميمة والتواصل المستمر والشعور بالدفء والحنان الذي تقدمه الأسرة، له دورٌ كبيرٌ في تحقيق الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Rothman, et al, 2008) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت مع نتائج دراسة روجير وجرستي (Roger & Christy, 1998) والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة تبعاً لمتغير الجنس حيث كانت المتوسطات لدى الإناث أعلى من الذكور،

واختلفت مع نتائج دراسة عياش عبده والمدين (Abdo -Ayyash & Alamuddin,2007) والتي اشارت إلى أن الرضا عن الحياة لدى الذكور أعلى من الأناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية (الديمقراطي والسلطوي والمتساهل) لدى المراهقين؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي والمتساهل). بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطيه بين تقديرات أفراد العينة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية السلطوي.

أما فيما يتعلق بالرضا عن الحياة وارتباطه بأسلوب التنشئة الديمقراطي فلعل ذلك يعود إلى تقييم المراهقين لطبيعة العلاقة بين الرضا عن الحياة من جهة، وأسلوب التنشئة الديمقراطي من جهة أخرى، الذي يتصف بمجموعة من الخصائص فالآباء الديمقراطيين دافئون وسريعو الاستجابة، ويستشعرون حاجات أبنائهم، ويهتمون بها وهم عادة يضعون معايير سلوكية واضحة ملائمة للمستوى العمري لأبنائهم، ويتوقعون منهم الاستجابة لمطالبهم، ويمارس الآباء درجة معتدلة من التحكم ودرجة عالية من التقبل إنهم يوضحون القواعد ويشجعون النقاش، ويحترمون الأبناء ولكنهم حازمون في تطبيق القوانين الأسرية(Kail,2001).

إن هذه الأسلوب يساعد المراهقين على تجاوز هذه المرحلة من خلال شعورهم بالأمن والاستقرار داخل الأسرة وينعكس ذلك على جميع أمور حياتهم، ويساعده على التكيف وذلك من خلال ما يوفره له والداه من فرص إيجابية لتكوين العادات الانفعالية والاجتماعية التي تفيده في حياته كلها ويساعده على تنمية التلقائية والاستقلال وتحمل المسؤولية والشعور بالأمن والثقة بالنفس والاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم، وهذه الأمور تؤدي الى شعور المراهق بالرضا عن الحياة نظراً لتوفر البيئة السليمة والآمنة التي تدعم هذ الجانب.

أما فيما يتعلق بالرضا عن الحياة وارتباطه بأسلوب التنشئة المتساهل فلعل ذلك يعود إلى تقييم المراهقين لطبيعة العلاقة بين الرضا عن الحياة من جهة، وأسلوب التنشئة المتساهل من جهة أخرى، الذي يتصف بمجموعة من الخصائص والتي تتمثل بالتقبل والدفء المرتفع وممارسة درجة قليلة من التحكم فالآباء يتقبلون سلوك أبنائهم، ونادراً ما يعاقبونهم أو يمنعونهم من تحقيق ما يريدون ويرتبط الأسلوب المتساهل للوالدين بنقص الكفاءة الاجتماعية وخاصة المتعلقة بضبط الذات، ويعتقد بعض الآباء أن الأسلوب المتساهل يتيح الحرية للمراهق في أن يكون مبدعاً واثقاً من نفسه(Haolonen&Santrock,1996).

من خلال الحرية الممنوحة للمراهق يشعر بالأمن والاستقرار وإن جميع الأمور يحصل عليها دون عناء وجهد. وهذا الأمر ينعكس بشكل ايجابي على درجة الرضا عن الحياة لديه وفق تقديرات أفراد عينة الدراسة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة هو وآخرون (Ho, et al 2008,) التي أشارت إلى ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للاستقرار العاطفي والنفسي والأسري على ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كيلي (2008) Kelley التي أشارت إلى وجود ارتباط بين أساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الحياة، ووجود ارتباط بين العناية الإيجابية (الأسلوب الديمقراطي) للأم والأب مع الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأختلفت مع نتائج دراسة ستيفاني (Stephanie, 2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين تقديرات أفراد العينة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية السلطوي، ولعل ذلك يرجع إلى الخصائص التي يمتاز بها الوالدين في الأسلوب، حيث يتم التركيز على الضبط المرتفع والتقبل المنخفض، ويضع الوالدين في هذا الأسلوب القوانين ويتوقعان اتباعها دون نقاش، ويؤكدان على العمل الجاد والاحترام والطاعة من قبل الأبناء. ولأن الأهل المتسلطين

لا يهتمون بحاجات الأبناء ورغباتهم، فإنهم لا يفتحون باب النقاش وإبداء الآراء أمامهم. ويعتقد هؤلاء الآباء بأنهم يجب أن يشكلوا سلوك أبنائهم، ويتحكموا بهم ليتماشوا مع المعايير التي يضعونها ويلزمون أبناءهم بما يريدون باستخدام العقاب الجسدي (Hockenbury & Hockenbury,2000).

إن ممارسة الوالدين لهذا الأسلوب يترك آثاراً سلبيه لدى المراهقين تتمثل: بالشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والشعور الحاد بالذنب والارتباك، وسهولة الانقياد و ضعف القدرة على تحمل المسؤولية، وأن يقضي المراهقون معظم وقتهم خارج المنزل بحثاً عن الطمأنينة والأمن وتحقيق الذات. وتصبح لديهم صعوبة في التعبير عن انفسهم كذلك الشعور الدائم بالضيق والرهبة والحزن من الوالدين والميل للخروج عن الأنظمة والتعليمات في غياب الوالدين. والإهمال في القيام بالواجبات المنزلية.

ونلاحظ أن هذه الأمور تؤثر بدرجة كبيرة على درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين فعدم الشعور بالأمن والاستقرار والشعور الدائم بالرهبة والخوف تنعكس على درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية لدى الأب، ولدى الأم؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات ارتباط بيرسون لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية حسب الوالدين (الأب، والأم)، عند أسلوب التنشئة الأسرية (الديمقراطي، المتساهل).

ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الاتفاق الكبير بين الوالدين على طريقة أو أسلوب للتنشئة الأسرية للأبناء.فهذا الاتفاق يتم ترتيبه ووضع المعايير والأسس التي يجب التعامل بها مع الأبناء بناءً على طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها وذلك بالاعتماد على خصائص وايجابيات كل أسلوب، وقد أشار أفراد عينة الدراسة إلى وجود ارتباط بين الأسلوب الديمقراطي والمتساهل لدى الآباء والأمهات وهذا الأمر ينعكس بشكل إيجابي على درجة الرضا عن الحياة لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Milevsky,etal,2007) والتي أشارت إلى الانسجام بين أسلوب الأب وأسلوب الأم(الأسلوب الديمقراطي)و كانت نسبة الرضا عن الحيـــاة لدى المراهقين (٥٥,٧%).

واتفف هذه النتيجة مع نتائج دراسة صولدو وهيـــوبنر (Suldo & Huebner, 2004 b) وأشارت النتائج إلى: وجود علاقات دالة إحصائياً ما بين أساليب التنشئة الأسرية(الـــديمقراطي والمتساهل) والرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات ارتباط بيرســـون لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، وأسلوب التنشئة الأسرية حسب الوالدين (الأب، والأم)، عند أسلوب التنشئة الأسرية السلطوي حيث كانت التقديرات عند الأمهات أكثر من الآباء، ولعل هذا الأمر يرجع إلى طبيعـــة التنـــشئة الأســـرية للأمهات التي تعزز الدور المرتبط بالجنس لدى الذكور أكثر منه عند الإناث، وتقوم على تعظيم دور الذكر على حساب دور الأنثى، حيث نجد أن المساحة الممنوحة للذكر في التعبير والحركة والمشاركة في بعض القرارات أكبر بكثير من تلك المساحة الممنوحة للأنثى.

وهذا الأمر ينعكس على طريق تعامل الأمهات مع الأبناء، كذلك يرجع هذا الأمـــر إلـــى انشغال الآباء في العمل وعدم توفر الوقت الكافي لمتابعة أمور أبنائهم فتقوم، الأم بدور الأب في توجيه سلوك الأبناء وإتباع الحزم معهم خصوصاً أنهم في هذه المرحلة بحاجـــة إلـــى التوجيـــه والضبط المناسب، كذلك يمكن أن يرجع ذلك إلى طبيعة التغيرات الكبيرة في المجتمع الأردنـــي وظهور العديد من المشاكل الاجتماعية والأخلاقية التي أصبحت تهدد الأسرة الأردنية، وبالتالي فإن الحزم في هذا الجانب يساعد في ضبط سلوك الأبناء وعدم الخروج عن القوانين والأنظمـــة المتفق عليها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين ودرجة الرضا عن أدائهم المدرسي؟"

أشارت نتائج هذا السؤال، إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة على أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، وتقديراتهم على أبعاد مقياس الرضا عن الأداء المدرسي، ما عدا عند بعد الرضا عن الوضع الصحي، حيث لم تكن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً.

ويمكن أن يعزو الباحث سبب وجود العلاقة ألارتباطيه بين الرضا عن الحياة، والرضا عن الأداء المدرسي نظراً لطبيعة مرحلة المراهقة، حيث تشكل المدرسة بالنسبة لهم البيت الثاني بعد الأسرة، وأن كل مجالات الرضا عن الحياة لها علاقة بطبيعة الرضا عن الأداء المدرسي التي حددت من قبل الباحث بالرضا عن التحصيل الأكاديمي والأنظمة والتعليمات المدرسية، وعلاقة المراهق مع معلميه وزملائه داخل المدرسة، وهذا يؤكد أهمية العلاقة الإيجابية التي يجب أن تسود الطرفين وتربط بينهما، ودورها الكبير في حياة المراهقين والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في جميع الأمور التي تخص حياتهم من قبل المؤسسات والهيئات المختلفة التي ترعى هذه الفئة (الأسرة والمدرسة والمؤسسات الصحة والاجتماعية).

فالرضا عن الحياة ينعكس بالضرورة على الرضا عن الأداء المدرسي، من خلال حبه للحياة المدرسية، وزملائه ومعلميه، حيث يشعر المراهق أنه يعيش وسط أصدقائه ومحبيه الذين يحرصون على مساعدته في حياته الأكاديمية بالإضافة إلى أمور حياته اليومية.

أما فيما يتعلق في بعد الوضع الصحي، وأنه لا يرتبط بالرضا عن الحياة، فلعل ذلك يرجع إلى عدم إدراك المراهقين لهذا الأمر، نظراً لتمتعهم بالصحة الجيدة، وعدم المعاناة من الإمراض كما هو الحال بالنسبة للراشدين.

وكذلك فإن بعد التسلية والانسجام كانت علاقة عكسية وليست ذات دلالة، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الفقرات ألمحدده لهذا البعد والتي تتعارض مع طبيعة الأداء المدرسي، حيث تشمل قضاء الوقت في حضور المباريات الرياضية، أو المشاركة في الحفلات، وهذه الأمور تحتاج إلى إمضاء الوقت الطويل في هذا الجانب وتؤثر بطريقة مباشرة على طبيعة الأداء

المدرسي للمراهقين، حيث يحتاج المراهق في بعض الأحيان إلى وقت طويل لمتابعة أموره الدراسية والواجبات ألمحدده حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التي يصبو إليها في ظل طبيعة المناهج الصعبة، وعدد الحصص الكثيرة الملقاة على كاهله.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lewis, 2010) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين والرضا عن الأداء المدرسي.

وتتفق مع نتائج دراسة (Quinn & Duckworth, 2008) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الرضا عن الحياة وبين الرضا عن الأداء المدرسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

"**هل يوجد أثر في درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين ترجع إلى البرنامج التدريبي ؟** "

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في القياسين: (القبلي والبعدي)، عند جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، وذلك لصالح القياس البعدي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، عند جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية)، على جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة تعزى لمتغير المجموعة، وذلك لصالح تقديرات المجموعة التجريبية.

وقد يرجع السبب في هذا التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلى طبيعة البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الانفعالي،

ويشير ماير وسالوفي كاروسو (Mayer, Salovey &Caruso,2000) إلى أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يضيف مظهراً جديداً وهامًا لحياة الفرد وتربيته؛ فهو يعدّه للتكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة ويزيد من فعالية النجاح في حياته.

يرى الباحث أن الأنشطة والمهارات والأدوات والمواقف التي تضمنها البرنامج، حيث كانت على درجة من الجاذبية بسب ملامتها للخصائص النمائية لعينة الدراسة، إذ ركز الباحث على استخدام مهارات واستراتجيات تنسجم مع مستوى النمو المعرفي للمراهقين مثل: القصص

ولعب الدور والحوار والمناقشة وسرد القصص، كما يمكن رد هذه النتيجة إلى طبيعة البرنـــامج بمهماته وأنشطته ومواقفه التي تتلاءم مع العديد من المواقف والمشكلات الحياتية التي يواجههـــا المراهقون في المدرسة والبيت وغيرها من البيئات التي يتفاعلون معها مما جعـــل المراهقـــون أكثر نشاطاً ودافعياً للتعليم، إبان جلسات البرنامج التدريبي.

كما يمكن رد تفوق المجموعة التجريبية على المجوعة الضابطة، لما وفره الباحث مـــن استراتيجيات لتحقيق أهداف البرنامج منها:

استراتيجية سرد القصص: فالقصة تحتل أهمية كبيرة في حياة المراهقين، لـــذا فقـــد اســـتخدم الباحث القصص التي ترتبط بحياة المراهقين من اجل اخذ الدروس والعبر منها وربطهـــا مـــع مواقف الحياة اليومية التي يعيشون بها.

أما **الإستراتيجية الثانية لعب الدور:** فالمراهقون يميلون عادة للتعبير عـــن مـــشاعرهم وأفكارهم بالإشارات والحركات وتعبيرات الوجه لذلك فقد اندمج أفراد المجموعة التجريبية مـــع هذه الأدوار، الأمر الذي ساهم في اكتسابهم مهارة التعبير عن الانفعالات وزيادة السيطرة عليها وضبطها، فموقف لعب الدور هو موقف إعادة خلق وإظهار للمشاعر، كذلك يساعد لعب الـــدور على تعلم الإنصات واحترام الرأي والرأي الآخر.

وفيما يخص **إستراتيجية العمل في مجموعات،** فقد كانت على درجة عالية من الفاعليـــة في إثارة التنافس بين المجموعات الفرعية، وساعدت هذه الاستراتيجة في خلق جو من الأمـــن والألفة لدى المراهقون كذلك ساعدتهم على مواجهة المواقف الحياتية بفاعليـــة وشـــجاعة دون خوف أو إرباك.

أما **إستراتيجية الحوار والمناقشة:** فقد كان للأسئلة التي تم طرحها مـــن خـــلال هـــذه الإستراتيجية أثر كبير في إثارة انتباه ودافعية أفراد المجموعة التجريبية إلى مزيداً من التفاعـــل بينهم، كذلك فهي تشكل فرصة مناسبة للتعرف على أفكار وآراء أفراد المجموعة حول القـــضايا والمواضيع التي كانت تطرح إثناء الجلسات التدريبية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ستيفين (Steven ,2004) ودراسة فورديبي (Fordypce,1977) حيث أشارت إلى أهمية الذكاء الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى المراهقين.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، فالذكور والإناث أظهروا مستويات متقاربة في درجة الرضا عن الحياة على القياس البعدي ولعل هذا يعود إلى التفاعل والمشاركة ألايجابية لدى الذكور و الإناث والتفاعل ألايجابي مع المدرب خلال الجلسات التدريبية، ونظراً لطبيعة الجلسات و محتوها التي تناسب طبيعة المرحلة العمرية للمراهقين بغضي النظر عن الجنس.حيث تتضمن العديد من القضايا والأمور التي تهم الجنسين مثل (الوعي الذاتي التعامل مع المشاعر السلبية، التنظيم الذاتي و الدافعية والتعاطف والمهارات الاجتماعية).

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- تطبيق البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي على عينات أخرى، أفراد في مراحل عمرية أخرى للتأكد من فاعلية البرنامج.

٢- إجراء المزيد من الدراسات للمقارنة بين الأطفال والمراهقين في درجة الرضا عن الحياة، أو دراسات طولية للتعرف على طبيعة الرضا عن الحياة مع تقدم عمر الفرد.

٣- الاهتمام بتحسين البيئة المدرسية نظراً لارتباطها بدرجة كبيرة بحياة الطالب وارتباطها بدرجة الرضا عن الحياة لديه.

٤- الاهتمام بالذكاء الانفعالي لدى المراهقين من خلال اعتماد مثل هذا البرامج، وتدريب المرشدين عليها، واعتمادها كجزء من المحاور الأساسية لعمل المرشدين في المؤسسات المختلفة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

- أبو جلالة، صبحي.(٢٠٠١). **المناهج الميسرة**. الكويت، مكتبة الفلاح.
- أبو سعد، مصطفى.(٢٠٠٨). **منهج تدريبي في مهارات الذكاء الوجداني، مهارات الحياة الوجدانية من الطفولة إلى المراهقة**. شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع :الكويت.
- أرجايل، مايكل.(١٩٩٧). **سيكولوجية السعادة**، ترجمة فيصل يونس، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- جولمان، دانييل.(١٩٩٥). **الذكاء العاطفي**.ترجمة (ليلى الحبالي،٢٠٠٠) المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب: الكويت، عالم المعرفة(٢٦٢).
- جولمان، دانييل.(٢٠٠٠). **ذكاء المشاعر، الذكاء الانفعالي**. ترجمة(هشام الحناوي). القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبدالمؤمن.(١٩٨٦). **مشكلات الطفل النفسية**. الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر الجامعي.
- خزعل، حسام يعقوب.(٢٠٠١).**أثر أساليب التنشئة الإجتماعية الأسرية لطلاب المرحلة الإعدادية في تحصيلهم الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- خليفة، عباللطيف محمد.(٢٠٠٠).**الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- دائرة الاحصاءات العامة. التقرير السنوي لعام .(٢٠٠٩).
- درويش، زين العابدين.(١٩٩٩). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رضوان، شعبان جاد الله وهريدي، عادل محمد.(٢٠٠١). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة، **مجلة علم النفس**، ٥٨ (١٥)، ٧٢ – ١٠٥.
- الرشدان، عبدالله زاهي.(٢٠٠٥).التربية والتنشئة الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

- الريماوي محمد عودة.(٢٠٠٦).**علم النفس العام**. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان:الأردن.
- روبنز، بان وسكوت جان.(٢٠٠٧).**الذكاء الوجداني**. ترجمة (الأعسر، وكفافي).الطبعة الثانية، دار الزهراء للنشر والتوزيع: السعودية.
- الحافظ، رولا.(٢٠٠١). **توزيع السلطة بين الوالدين وأثره على بعض جوانب النمو الإجتماعي للطفل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- السمدوني، إبراهيم.(٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني، أسسه- تطبيقاته- تنميته**. الطبعة الأولى، دار الفكر عمان: الاردن.
- الصويغ، سهام عبدالرحمن.(٢٠٠٤).التنشئة الاجتماعية للطفل العربي وعلاقتها بتنمية المعرفة (دراسة تحليلية) . **مجلة الطفولة والتنمية**، ١٣ (٤).
- العبادي، إياس عطية.(١٩٩٦).**العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء طلبة الصف الأول ثانوي والسنة الجامعية الأولى ومستوى قدرتهم على التكيف**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- عبادة، أحمد.(٢٠٠١). **مقاييس الشخصية للشباب والراشدين**. مصر: مركز الكتاب للنشر.
- عبد المقصود، أماني.(٢٠١٠). **مقياس الرضا عن الحياة**. مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الخالق، احمد.(٢٠٠٨). الرضا عن الحياة في المجتمع الكويتي، **مجلة دراسات نفسية**. ١٨(١) ١٢١-١٣٥.
- العش، أكرم عبد القادر درويش. (٢٠٠٢). **الرضا عن الحياة وعلاقته بأنماط التعلق في المرحلة الوسطى من الرشد فئة (٤٠-٦٠ من العمر)**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- مطر، جيهان وديع.(٢٠٠٤). **أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند على نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس**، رسالة دكتوراة غير منشورة،الجتمعة الاردنية، عمان.
- ملكوش، رياض، وباكير، أمية (١٩٩٤). الصحة النفسية لمعلمات رياض الأطفال في الأردن: جوانب الرضا عن الحياة ودرجته، **دراسات: العلوم الإنسانية**، الجامعة الأردنية، ٢١أ (٦)، ٤٠٧-٤٣٤.

- ملكوش، رياض .(١٩٩٥).علاقة الرضا عن الحياة بالدخل والتعليم والعمر لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن والفروق في الرضا باختلاف تقدير الذات ومركـــز الـــضبط والحالة الاجتماعية. **مجلة كلية التربية:** أسيوط، ١١(٢)، ١٢١-١٣٢ .
- وزارة التربية والتعليم ادارة التخيط التربوي، **قـــسم الاحـــصاء** (٢٠١٠/٢٠١١) .وزارة التربية والتعليم .عمان : الاردن.
- وزارة التربية والتعليم .(١٩٩٨). **تعليمات الانضباط المدرسي**. قسم الارشاد التربـــوي، وزارة التربية والتعليم .عمان : الاردن.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Achat, H., Kawachi, I., Spiro, A., DeMolles, D., & Sparrow, D. (2000). Optimism and depression as predictors of physical and mental health functioning: The normative aging study. **Annals of Behavioral Medicine**, 22, 127-130.

- Ackerman, B., & Stillman, S .(2006). An Elementary counseling program unrtaring social and emotional learning for life. Emotional Intelligent school counseling,3,82-93.

- Alderman, M.(2004). **Motivation for achievement**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

- Anne, F., Laurence, S., & Elizabath, S. (1999). Adolescents well-being as a function of perceived interparental consisterncy **.Journal of Marrige & Family**, 61(3), 599-610.

- Antaramian, S., Huebner, S. & Valois, R. (2008). Adolescent life

- satisfaction. **International Association of Applied psychology**, 57, 112-126.

- Argyle. M. (1997). **The psychology of happiness**. London and New York: Rout hedge Taylor & Frans group.

- Ash, C., & Huebner, E .(2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. **School Psychology International**, 22, 320-336.

- Ayyash-Abdo, H., & Almuddin, R.(2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. **The Journal of Social Psychology**, 147(3), 265-284.

- Baumrind, D.(1991).The influence of parenting style adolescent. competence and substance use**. Jouranal of Early Adolescence**, 11, 56–95.

- Baumrind, D.(2005).Patterns of parental authority.**Child and Adolescent Development**, 108, 61–69.

- Bradley, B & Crowyn, R .(2004). Life satisfaction among European American African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. **International Journal of Behavioral Development**, 28, 385-400.

- Braverman, P.(2003). Self-concept, life satisfaction and academic performance in adolescents. Unpublished Doctor Dissertaion,

- Bush, J. (2009**). School- based models of students strengths' life satisfaction, and achievement**. Unpublished Doctoral Dissertaion University of Washington.

- Carr, A.(2004). **Positive psychology: The science of happiness and human strengths.**New york: Brunner - Routledge.

- Chen , X., Sekine , M., Hamanishies, H., Wang, H., yamagami ,T., & kaga M .(2005). Lifestyles and health- related quality of life in Japanese school children: Across-sectional study. **Preventive Medicine**, 40,668-678.

- Cheng, W.(2006)**. Parenting styles in home school families who are raising adolescents**. Unpublished Doctoral Dissertaion, Thxas Woman's University.

- Cobb, C., & Mayer, J .(2000). Emotionally intelligent: What the research says. **Educational Leadership**,58(3),14-18.

- Cohen, S., Doyle, W., Turner, R., Alper, C, & Skoner, D.(2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. **Psychosomatic Medicine**, 65, 652-657.

- Cohen, M., & Fredrickson, B.(2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. **Emotion**, 9, (3) 361 – 368.

- Cooper, R., & Sawaf, A .(1997). **Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organization**. New York: Grosser/Putnam.

- Danielsen, A., & Samdal, O .(2009). School-related social support and students perceived life satisfction.**The Journal of Educational Research,**102,(4)303-318**.**

- Danner, D., Snowdon, D., & Friesen, W. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Finding from the nun study.**Journal of Personality and Social Psychology**, 80, 804-813.

- Delucia, C.(2009). **Emotional intelligence relationship quality life satisfaction and communication technology**. Unpublished Master Thesis, Southern Connecticut State University. New Haven Connecticut.

- Diener, E.(2000). Subjective well-Bing: The science of happiness and proposal for a national index. **American Psychologist,**55,35-45**.**

- Deiner, E. & Acock, A.(1996). Family structure, family process, and adolescent well-being**. Journal of Research on Adolescence**, 6, 457-488.

- Diener, E., & Diener, M.(1995). Cross–cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. **Journal of Personality and Social psychology**, 68, 653-663.

- Diener, E., & Diener, C.(1996). Factor predicting the subjective well-being of nations. **Journal of Personality and Social Psychology** , 69 (5), 851- 864.

- Diener, E., & Fujita, F.(1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach .**Journal of personality and Social Psychology**. 68, 926-935.

- Diener, E., Lucas, E., & Smith, Z. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. **Psychological Bulletin**, 125, 276-302.

- Diener, E., & Ryan, K.(2009). Subjective well-being: A general overview . **South African Journal of Psychology**,39 (4),391- 406.

- Diener, E., & Rahtz, R. (2000)**. Advances in quality of life theory and research**. kluwer Academic publications Boston.

- Diener, E., Scollon, C.,& Lucas, R. (2004). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. **Psychology and aging**. 15 ,187-219.

- Deiner, E, & Urberg, K .(2004). Friendship and adjustment among adolescents. **Journal of Experimental child psychology**, 88, 68- 82.

- Diener, E & Suh, E .(1998). Age and subjective well-being: An international analysis**. Annual Review of Gerontology and Geriatice**,17, 304-324.

- Demo, D &Acock, A .(1996). Family structure, family process, and adolescent well-being**. Journal of Research on Adolescent**,6 (4), 457-488.

- Dew, T., & Huebner, E .(1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. **Journal of school Psychology**, 33 (2), 185-199.

- Easterlin, R.(2001). Life cycle welfare: Evidence and Conjecture.**Journal of Socio- Economic**, 30 (1), 13-31.

- Elias, M. (2004). Strategies to in fuse social and emotional learning in to academician. **Building academic success on social and emotional learning**. (113-134). New York: Teachers college Press.

- Elias, M., Harret A., & Hussey, C. (2003). **EQ+IQ=BEST leadership practices for caring and success full school**s, California: Corwin Press, INC.

- Elias, M & Weissberg, R.(2000). Primary prevention:Educational approaches to enhance social and emotional learning. **Jouranal of School health,**70(50),186-191**.**

- Elksnin, L & Elksnin, N.(2003). Fostering social emotional learning in the classroom. **Educatio**n,124 (63), 64-75

- Fantuzzo, J. Bulotsky- Shearer,R .Fusco., R. & Mcwayne, C.(2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment, problems and social-emotional school readiness competencies. **Early Childhood Research Quarterly**, 20, 259-275.

- Ferren, C.(2004). Subjective well-being values and goal achievement: The case of planned versus by chance searches on the internet**. Social Indicators Research**,45 (7),123-141.

- Flouri, E., & Buchanan, A.(2002). life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying**. Aggressive Behavior**,28, 126-133.

- Franken.R.(1994).**Human motivation**. Calfoornia. Brooks Colepublis.
- Freiberg,K.(1992).**Human development:A Life-Span Approach,**London: Jones and Brtlett.
- Fordypce, M. (1977). Developrment of a program to increase personal happiness. **Jouranal of Counseling Psychology**, 24(6), 511– 521.
- Fredrickson, B.(2001). The role of positive emotions in positive psychology. **American Psychologist**, 56, 218-226.
- Gilligan, T., & Huebner, S.(2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescent: A multitrait-multimethod study. **Personality and Individual Differences**, 32, 1149-1159.
- Gilman, R & Huebner, S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. **Journal of Youth and Adolescence**, 35(3), 311-319.
- Gilman, R., Ashby, j., Florell, D. & Vargas, K. (2005). The Relationship between perfection ism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth**. Personality and Individual Differences**, 39, 155- 166.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laaughlin, J. E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. **Social Indicators Research**, 52, 135-160.
- Goleman, D., Boyatzis, R & Mckee, A. (2002) **Primal leader ship: Realizing the power of emotional intelligence**. Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman, D., & Cherniss. C. (2000). **The emotionally intelligent workplace**, Retrieved August, performance. Htm.
- Goleman,D.(2005).**Working with emotional intelligence**. New York : Pantam Publishing Group.
- Halonen, J., & Santrock, J .(1996**). Psychology, contexts of behavior**. (2nd ed), Boston, McGraw Hill.
- Harries, A., Thorescn, C., & Lope.A .(2007). Integrating positive Psychology into counseling: Why and (when appropriate) how**. Journal of Counseling & Development**, 85, 186-197.
- Heybron , D.(2007). Life satisfaction , ethical reflection , and the Science of happiness. **Journal of Happiness Studies**,8(56), 99–138.
- Ho, M., Cheung, F., & Cheung, S .(2008). Personality and life events as predictiors of adolescent life satisfaction: Do life events mediate the link between personality and life satisfaction? **Social Indicators Research**, 8(9), 457-471.
- Hockenbury, D., & Hockenbury, S.(2000). **Psycholog**y. (2nd ed), New York ,Worth Publishers.
- Hong, S., & Giannakopoulos, E. (1994). The relationship of satisfaction with life to personality characteristics. **Journal of Psychology**,128 (5), 547, 569.
- Horstmanshof, L., Punch, R., & Creed, P.(2008).Environmental correlates of well-being among final- year high school students. **The Australian Psychological Society** , 60(2), 101 – 111.

- Huebner, E.(1991). Correlates of life satisfaction in children. **School Psychology Quarterly**, 6, 103-111.

- Huebner, S., & McCullough. G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. **Journal of Educational Research**, 43. 331-336.

- Huebner, S.(2004).Research assessment of life satisfaction of children and adolescents. **Social Indicators Research**, 66,3-33.

- Huebner, S., Suldo, S., Smith, L & McKnight. C. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists**. Psychology in the Schools**, 41, 81-94.

- Huebner, S., & Gilman, R .(2006). Life satisfaction. National Association of School Psychologists.23,357-368.
- James, D., Ronald, E., David, L., Harris, J., Sarah, A., & Barbara, J.(2004). Academic achievement in high school: Dos emotional Intelligence matter? **Personality and Indivdual Differences**,37 (23), 1321-1330.

- Kail, R, .(2001). Human development. (2nd ed), Prentic Hall.

- Kelley, B.(200**8). Life satisfaction religiosity/spirituality,and the relationship with parents in adolescents young adult**. Unpublished Doctoral Dissertaion: Columbia University.

- Kelly,D., & Moon, S.(1998).Personal and social talents. **American psychococial society**, 12 (1), 18-23.

- Kim, D .(2004). The implicit life satisfction measure. **Asian Journal of Social Psychology**, 7 (3), 236-262.
- King,L.& Napa, C.(2005). What makes a life good? **Journal of Personality and Social Psychology,**75(1), 156-165.

- Konu, A., Lintonen, T & Autio, V.(2002).Evaluation of well-being in school – a multilevel analysis of general subjective well-being. **School Effectiveness And School Improvement**,13(2),187-200.

- Kumar, S. & Dileep. P. (2003). Academic life satisfaction scale (Alss) and its effectiveness in predicting academic success. **Online. Submission Eric No**, ED. 991869.

- Kwan, y. (2008). life satisfaction and family structure among adolescents in Hong Kong. **Social. Index Research**, 80 (1), 59-67.

- Lambert, M., Zeman, M., & Bussiere, P .(2004), "Who Pursues

- postsecondary education, who leaves and why: **Results from the Youth in Transition Survey**, 81, 595-526.

- Lang, F., & Heckhausen, J.(2001). Percevied control over development and subjective **well-being**: Deferential benefits across adulthood **.Journal of Personality and Social Psychology**,81(3),509-523.

- Lei, C.(2003). Life satisfaction ,self-concept, and family relations in Chinese adolescent and children.**International Journal of Behavioral development**,27,20,182-189.

- Lent, R Singley, D Shew, H, & Schmidt. S.(2007). Relation of social – cognitive factors to academic satisfaction in engineering students, **Journal of Career Assessment**, 15, 87– 97.

- Lent, R., Singley, D., Shew, H., Gaimor, K., & Treistman, C .(2005): Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being**. Journal of Counseling Psychology** 52, 429 – 442.

- Leung, C., McBride-Chang, C., & Lai, B.(2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents, **Journal of Early Adolescence**,24 (2), 113-143.

- Leung, J., & Zhang, l. (2000). Modeling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. **International Journal of Behavioral Development**, 24, 99-104.

- Lewis, A.(2010). **Facilitating student engagement: The importance of life satisfaction**. Unpublished Master Thesis, University of South Carolina.

- Lopez, S., Snyder, C., & Rasmussen, H. (2003). **Striking a vital balance: Developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment**: In S. J. Lopez and C. R. Snyder (Eds.) Positive psychological assessment: A handbook of models and measures (pp. 3-20). Washington, DC: American Psychological Association.

- Lucas, R., Clark, A., Georgellis, Y., & Diener, E .(2003). Reexamining adaptation and set point modal of happiness: Reactions to changes in marital status. **Journal of Personality and Social Psychology**, 84,527-539.
- Lucia, R., Gesten, E., Rendina, G., Epstein, M., Salcedo, O., & Gadd, R.(2000).Childrens school adjustment:A developmental transactional systems perspective**. Journal of Applied Developmental Psychology**,21(4), 429-446.
- Mayer, J & Salovey, P.(1993). The intelligence of emotional intelligence. **Intelligence**,17, 433-442.
- Mayer, J., Salovey, P & Caruso, D.(2000).**Models of emotional intelligence**.Handbook of intelligence Cambridge: Cambridge Universtity Press.

- Milevsky,A., Schlechter, M., Klem, L., & Kehl, R. (2007). Constellations of Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Congruity and well-being**. Marriage& Family**,44(1), 81-97.

- Miller, D., & Nickerson, A.(2007). Changing the past, present, and future: potential applications of positive psychotherapy with children and youth. **Journal of Applied School psychology**, 24 (1), 147 – 162.

- Monica, G., Ferran, C. & Germa, C.(2007).A complexity approach to psychological well-being in adolescence: **Social Indicators Research**, 80(2), 267-295

- Mucclun , L & Merrell , K . (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept. **Psychology in the School**. 35(4),381-390.

- Myers, D. (1993**). The pursuit of happiness**. New York: Avon.

- Nancy,D .(1999). Parenting style and its correlates .ERIC Development Team,Ed426896.
- Nelson ,D.(2003).Emotional intelligence skills: Significant Fators in Freshment Achievement and Retention**. ERIC. Document Reproduction Service** . No. ED 4762.

- Neto, F & Barros, J.(2007). Satisfaction with life from Poetruguese immigrant families in Switzerland. **Swiss Journal of Psychology**, 66 (4), 215-223.

- Neto , F. (2005). The satisfaction with love life scale **. Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 38 (1), 2 – 13.

- Newsome, S., Day, A & Catano, V.(2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. **Personality and Individual Difference**,29,1005-1016.

- Oishi, S., Diener, E., & Lucas. R. (1999). Cross – cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values, **Journal of Personality and Social Psychology**, 25, (8), 980-990

- Oishi,S., Diener, E., & Lucas, R. (2007).Optimal level of well-being: Can people be too happy? **Perspectives of Psychological Science**,12 (2), 346- 360 .

- Oord, E., & Rossem, R.(2002). Differences in first grader's school Adjustment: The role of classroom characteristics and social structure of the group**. Sournal of School Psychology**, 40(5). 371- 394.

- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C.(2002).Emotional intelligence and life satisfaction.**Personality and Individual Differences**, 33(70),1091-1100.

- Pan, J., Wong, D., Joubent, L & Chan, C. (2008). The protective function of meaning of life on life satisfaction among Chinese students in Australia and Hong Kong: A crass cultural comparative study. **Journal of American College Health**, 57 (2), 221- 231.

- Park, N.(2000). **Life satisfaction among children and adolescents: Cross-cultural and developmental comparisons.** Unpublished Doctor Dissertaion, University of South Carolina.

- Park, N., & Huebner, E .(2005). A Cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 36 (4), 444-456.

- Parker. J ., Duffy, J., Wood, L., Bond, B & Hogan , M .(2004).Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from high school to university, **Journal of the First- year Experience and Students of Transition**, 17(1), 67 - 78 .

- Peterson, C .(2006**). A primer in positive psychology**.Oxford: Oxford university press.

- Phinney, J., & Ong, A .(2002). Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European-American background. **International Journal of Behavioral Development**, 26, 556-561.

- Piko, B & Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer- related correlates of adolescents life satisfaction. **Children and Youth Service Review**, 32 (1), 1479-1482.

- Pivot, W., & Diener, E .(1993).Review of satisfaction with life scale. **Psychological Assessment**,5(2),164-172.

- Proctor, C., Linley, P & Maltby, J.(2008).Youth life satisfaction: A review of the literature. **Journal of Happiness Studies.**10(8), 902-922.

- Quarnstrom, U.(2003). Association between psychosocial factors and life satisfaction among adolescents. **Journal of Nursing Practice,** 9(3), 166-175.

- Quinn, P.,& Duckworth, A.(2008).Satisfaction and achievement: Evidence for reciprocal**. Social Indicator Research**, 65 (2), 206-222.

- Rathtz. D., & Diener, E .(2000).**Advances in quality of life theory and research**. Kluwer Boston; Academic Publications

- Roger, B., & Christy, M .(1998). Life satisfaction and life demands in college students. **Social Behavior & Personality**: **An International Journal**, 26 (1), 51-57.

- Rothman, B., Irsten, K & Wissing, P. (2008).Gender differences in aspect of psychological well-being. **Jouranal of psychology,** 23(3),234-247.

- Ryan, R., & Deiner, E.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic. motivation social development and well-being. **American Psychology**. 55, 68-78.

- Saha, R., Huebner, S., Suldo, S., & Valios, R. (2009). ALongitudinal study of adolescents life satisfaction and parenting**. Journal of youth life satisfaction**, 10 (5), 583- 630.

- Santrock, J .(2004). Life – span development. (9th ed). New York: Mc graw hill.

- Santrock, J.(1994).**Educational psychology**. New Yourk: Mcgraw Hill.

- Scott, W. & Carolyn, S.(2004). Adolescent perceptions of inter parental conflict, stressors, and coping as predictors of adolescent family life satisfaction. **Sociological Inquiry**, 69,147-161.

- Seligman, M & Peterson,C .(2005). Positive psyhology progress: Empirical validation of interventions,**Americn Psychologist**.66, 410-421.

- Snyder, C., & Lopez, S.(2002).**Handbook of positive psyhology**.New York; Oxford University.

- Steinberg, l.(1996).**Adolescence**.Fourth Edition .Boston, Massachusetts

- Stephanie, C. (2010).**The association between parenting style and life satisfaction adulthood**. Unpublished Doctor Dissertaion: University of New Hampshire.

- Steven, A .(2004). Emotional intelligence,meaning, and psychological well-being:A comparison between eary and late adolescence **psychological Developmental**,40 (3), 620-632.

- Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N .(1991). **Subjective well-being: An interdisciplinary perspective**. Elmsford New Yourk: Pergamon Press.

- Suldo, S.(2004).**A longitudinal study identifying variables that describe youth with very high or low life satisfacation, and variables that predict and co-occur with changes in adolescents life satisfaction**. Unpublished Doctor Dissertaion: University of South Carolina.

- Suldo, S., & Huebner, S. (2004a) Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathology behavior during adolescence**. School Psychopathology Quarterly**: 19, 93-105.

- Suldo, S., & Huebner, S .(2004b). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior, **Social Indicators Research**, 66, 165-195.

- Suldo, S., & Huebner, S .(2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? **Social Indicators Research,**78, 179-**203.**

- Suldo, S., Riley, K., & Shaffer, E.(2006). Academic correlates of children and adolescents life satisfaction. **School Psychology International**, 27, 567-582.

- Suldo, S., & Shaffer, E. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. **School Psychology Review**, 37, 52-68.

- Swinton, L .(2007). Apply basic human need principles to your work and home life and increase your happiness today. **from:http:www.Mftrou.com.**

- The WHOQOL Group. (1998). The World Health Organization Quality of life Assessment: Development and general psychometric properties. **Social Science and Medicine**, 46 (12), 1569-1585.

- Tian, L., & Gilman, R. (2009). School satisfaction among Chinese mainland adolescents.**Social Behavior and Personality**,37(8), 1095-1100.

- Tsou, M., & Liu, J.(2001). Happiness and domain satisfaction in Taiwan . **Journal of Happiness studies**,2, 269-283.

- Valois R., Keith, Z., & Scott, H.(2001).The relation between life satisfaction and behaviors among adolescents. **American Journal of Health Behavior**.25(4),353-367.

- Veenhoven, R.(2001). What we know about happiness. Paper presented at the dialogue on "cross national happiness: **Woudschoten Zeist", the Netherlands**,14-15.

- Young , M., Miller, B.C., Norton, M.C., & Hill, E.(1995). The effect 0f parental supportive behavior on life satisfaction of adolescent offspring. **Journal of Marriage and the family**, 57, 813-822.

- Zullig, K., Valois, R., Huebner, S, & Drone, W.(2005).Associations among family structure, demographics, and adolescents perceived life satisfaction, **Journal of Child and Family Studies**, 14 (2), 195- 206.

ملحق ١: مقياس الرضا عن الحياه

أسم الطالب:...   الصف والشعبة:.......................

المدرسة:...

الجنسس: ☐ ذكر   ☐ أنثى

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة..........

بين يديك مقياس الرضا عن الحياة وهو يقيس مدى شعورك بالرضا عن الحياة، أقــرأ كل عبارة ثم إخترأحد الاجابات التي تتفق مع شعورك بوضع إشارة (×) في الخانة المناســبة، والتي تنطبق عليك تماماً علماً بأن المقياس يتكون من(٦١) فقرة ويتضمن خمسة بــدائل هــي: أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً.

علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي من العبارات التي سوف تجيب عنها، وأن المعلومات التي تدلي بها ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة فقط.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم،،،،،،،،

الباحث

أحمد محمد بني اسماعيل

الرقم	الفقــــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
١	أشعر بالرضا عن وضعي المادي.					
٢	أمضي بعض الوقت مع أفراد أسرتي.					
٣	أنا مرح بتقدير أصدقائي.					
٤	أحب نفسي.					
٥	أتمكن من توفير جميع احتياجاتي.					
٦	تعتبر أسرتي أفضل من باقي الأسر.					
٧	يوجد العديد من الأشياء الممتعة التي يمكنني عملها حيث أعيش.					
٨	أشعر بالارتياح في المدرسة.					
٩	أداء الصلوات في أوقاتها يجعلني أشعر بالرضا.					
١٠	أشعر بالراحة نتيجة توفر الدعم المادي الكافي.					
١١	أستمتع بوجودي في المنزل مع أفراد أسرتي.					
١٢	أستمتع بالوقت الذي أقضيه مع أصدقائي.					
١٣	أتمنى أن أعيش في مكان آخر.					
١٤	حالتي الصحية جيدة.					
١٥	أتمكن من تدبير أموري المادية.					
١٦	أشعربالطمانينة عند قراءة الكتب الدينية.					
١٧	أتمنى عدم الذهاب إلى المدرسة.					
١٨	يحبني أغلب الناس.					
١٩	أحب جيراني.					
٢٠	أنظم التزاماتي المادية.					
٢١	يتحدث أفراد أسرتي بشكل لطيف مع بعضهم البعض.					
٢٢	يساعدني أصدقائي إذا ما احتجت إلى المساعدة.					
٢٣	هذه المدينة مليئة بالأشخاص السيئين.					
٢٤	أستمتع بالحفلات التي أحضرها في المناسبات المختلفة.					
٢٥	ألجأ إلى توفير بعض المال الزائد.					
٢٦	أقوم مع أفراد أسرتي بالعديد من الأشياء الممتعة.					
٢٧	أتطلع إلى الذهاب للمدرسة.					
٢٨	أعتقد أن لدي وجهة نظر جيدة.					

الرقم	الفقـــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
٢٩	لدى أصدقاء رائعون.					
٣٠	ينسجم أفراد أسرتي مع بعضهم البعض بشكل جيد.					
٣١	لدىّ مهارت جيدة في مواجهة القلق والضغوط النفسية.					
٣٢	أحرص على حضور الاحتفالات والمناسبات الدينية.					
٣٣	أشعر بالرضا عن حالتي الانفعالية.					
٣٤	أحب تجربة الأشياء الجديدة.					
٣٥	والدايّ يعاملاني بشكل عادل كبقية إخوتي .					
٣٦	ألجأ إلى الله وقت الشدة.					
٣٧	يعاملني أصدقائي بلطف.					
٣٨	أستطيع القيام بالعديد من الأشياء بشكل جيد.					
٣٩	أشعر بالقلق وأنا في المدرسة.					
٤٠	أستمتع بالوقت الذي أقضية فـي المطالعـه وسـماع الموسيقى.					
٤١	أحب المكان الذي أعيش فيه .					
٤٢	أستمتع بالوقت الذي أمضية في الاسترخاء وممارسـة التمارين الرياضية.					
٤٣	توجد أشياء كثيرة أفعلها بطريقة جيدة.					
٤٤	أشعر بالرضا عن العناية الصحية المتوفره لي.					
٤٥	أتعلم الكثير من الأشياء في المدرسة.					
٤٦	أنا غير راضٍ عن طريقة معاملة أصدقائي لي.					
٤٧	أنا شخص لطيف.					
٤٨	أنا ملتزم دينياً.					
٤٩	منزل أسرتي لطيف.					
٥٠	أنا راضٍ عن مظهري من حيث طبيعة جسمي ووزني.					
٥١	أستمتع بالوقت الذي أمضية في مـشاهدة التلفزيـون وشبكة الانترنت.					
٥٢	أستمتع بالأنشطة المدرسية.					
٥٣	يعاملني أصدقائي بشكل سيء.					
٥٤	إن اتباعي للأوامر والنواهي الدينية تجعلني أشعر بالارتياح.					

الرقم	الفقـــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
٥٥	أشعر بالرضا لخلوّي من الأمراض.					
٥٦	أتمنى أن أعيش في منزل مختلف.					
٥٧	المدرسة شيقة بالنسة لي.					
٥٨	أستمتع بالوقت الذي أمضية في حضور المباريات الرياضية.					
٥٩	يوجد العديد من الأشياء التي لا أحبها في المدرسة.					
٦١	أتمنى أن يكون هناك أشخاص مختلفون في جيرتي.					

ملحق ٢: مقياس أساليب التنشئة الأسرية

(صورة الأب)

أسم الطالب:....................................... **الصف والشعبة:.......................**

المدرسة:...

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

يرجى وضع إشارة (×) داخل المربع الذي يقع تحت الإجابة التي تراها مناسبة لوصف سلوك والدك، أرجو الإجابة بمنتهى الصراحة، مع العلم أن المعلومات سرية ولغاية البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم،،،

الباحث

أحمد محمد بني اسماعيل

الرقم	الفقـــــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
١	عندما أواجه المشاكل فإنني أناقشها مع والدي.					
٢	إذا ما تعرضت لمشكلة ما أخفيها عن والدي خوفاً مـــن معاقبتي					
٣	يهتم والدي بمشاكلي .					
٤	يقوم والدي بمناقشة أخطائي معي قبل توجيـــه اللـــوم والعقاب لي.					
٥	عند اختيار أصدقائي فإن والدي يقرر ذلك.					
٦	يتدخل والدي في اختيار أصدقائي .					
٧	يحاورني والدي بشان اختياري للأنشطة التي أقوم بها في أوقات فراغي.					
٨	يمنعني والدي من التدخل في أمور الأسرة ولا يشركني بها.					
٩	يهتم والدي بمناقشة أمور الأسرة معي.					
١٠	يسمح لي والدي بشراء أغراضي التي أختارهـــا بعـــد اقتناعه بالأمر.					
١١	يعاقبني والدي بعنف عند ما يعتقد أننـــي قمـــت بعمـــل خاطئ.					
١٢	لا يبالي والدي بما أقع فيه من أخطاء .					
١٣	يناقشني والدي في أسلوب دراستي ويقتنع به إذا كـــان صائباً.					
١٤	عندما انجح في مجال ما فإن والدي يقلـــل مـــن قيمـــة نجاحي.					
١٥	يهتم والدي بنجاحاتي.					
١٦	أتشارك مع والدي في تحديد الأماكن التي أذهب إليها.					
١٧	يتخذ والدي القرارات بشإن الأمور التي تخصني، دون مشاركتي بذلك.					
١٨	عندما اتخذ قرارات تخصني فإن والدي لا يتدخل .					
١٩	أتحاور مع والدي بشان مستقبلي.					
٢٠	والدي هوا الذي يحدد قيمة مصروفي ويمنعنـــي مـــن التدخل في الأمر.					

الرقم	الفقـــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
٢١	لا يكترث والدي بالمبلغ الذي يلزمنـــي كمـــصروف ولا بكيفية صرفي له.					
٢٢	أتحاور مع والدي لاختيار أصدقائي					
٢٣	يفرض على والدي النشاطات التي أقوم بها في أوقات فراغي.					
٢٤	يهتم والدي بالأنشطة التي أقوم بها في أوقات فراغي.					
٢٥	يشركني والدي في مناقشة أمور الأسرة.					
٢٦	يمنعني والدي من الجلوس مع الضيوف.					
٢٧	عند وجود ضيوف في بيتنا فـإن والـدي لا يهـتم إذا حضرت أو لم أحضر.					
٢٨	أقوم باتخاذ قراراتي بمشاركة والدي.					
٢٩	يقرر والدي ما هي الأغراض التي أريد شراءها.					
٣٠	لا يتدخل والدي بشأن الأغراض التي اشتريها.					
٣١	عندما أنجح في مجال ما فإن والدي يشجعني لإحـراز المزيد من النجاح.					
٣٢	عندما أبدي رأيي في أمر ما فإن والدي يرفضه حتى لو كان صائباً.					
٣٣	لا يكترث والدي لرأيي إن كان خاطئاً آم صائباً.					
٣٤	يناقشني والدي بشأن المبلغ المحدد لمصروفي.					
٣٥	يفرض على والدي أسلوب دراستي.					
٣٦	يهتم والدي بالأسلوب الذي أدرس به.					
٣٧	يسمح لي والدي بالجلوس مع الـضيوف ومـشاركتهم الحديث.					
٣٨	يرفض والدي الإستماع للأمور التي أشتكي منها.					
٣٩	يهتم والدي عندما اشتكي من أمر ما.					
٤٠	يشاركني والدي في اختيار ملابسي عند الشراء.					
٤١	يلزمني والدي باختياراته عندما أشتري الملابس.					
٤٢	يتدخل والدي في نوعية البـرامج التلفزيونيـة التـي أشاهدها.					

الرقم	الفقـــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
٤٣	أتشارك مع والدي في تحديد الأوقـات التـي أقـضيها خارج المنزل.					
٤٤	يرفض والدي الاستماع لي عندما أتشاجر مع إخوتي.					
٤٥	لايكترث والدي للأماكن التي ارتادها.					
٤٦	عندما أتشاجر مع إخوتي يحاورني والدي حتـى تحـل المشكلة.					
٤٧	يمنعني والدي من التدخل في الحديث عـن مـستقبلي فهوالذي يقرر ذلك.					
٤٨	مشاجراتي مع إخوتي ليست محط اهتمام والدي.					
٤٩	أختار مع والدي أنـواع البـرامج التلفزيونيـة التـي أشاهدها.					
٥٠	يجبرني والدي على مشاهدة البرامج التلفزيونية.					
٥١	يهتم والدي بالتحدث معي بشأن مستقبلي.					
٥٢	يسمع لى والدي بأستخدام الهاتف للأمور الضرورية					
٥٣	والدي هما اللذان يقرران الطريقة التي أدرس بها.					
٥٤	لا يبالي والدي باختياري الطريقة التي ادرس بها.					
٥٥	يقرر والدي أوقات دخولي وخروجي من المنـزل دون الاكتراث لرأيي.					
٥٦	لا يهتم والدي ولا يبدي رأيه فيما أشتريه من ملابس.					
٥٧	يمنعني والدي من استخدام الهاتف.					
٥٨	لايتدخل والدي في أوقات دخولي وخروجي من المنزل.					
٥٩	يحدد والدي الأماكن التي أرتادها بدلاً مني.					
٦٠	يتقبل والدي مخالفته في الرأي إذا كان صائباً.					
٦١	لايهتم والدي بطريقة أستخدامي للهاتف.					
٦٢	يساعدني والدي في بعض الامور الدراسية.					

ملحق ٣: مقياس أساليب التنشئة الأسرية

(صورة الأم)

أسم الطالب:...................................... **الصف والشعبة:**......................

المدرسة:..

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

يرجى وضع اشارة (×) داخل المربع الذي يقع تحت الإجابة التي تراها مناسبة لوصف سلوك والدتك، أرجو الإجابة بمنتهى الصراحة، مع العلم أن المعلومات سرية ولغاية البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم،،،

الباحث

أحمد محمد بني اسماعيل

الرقم	الفقـــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
١	عندما أواجه المشاكل فإنني أناقشها مع والدتي.					
٢	إذا ما تعرضت لمشكلة ما أخفيها عن والدتي خوفاً من معاقبتي.					
٣	تهتم والدتي بمشاكلي .					
٤	تقوم والدتي بمناقشة أخطائي معي قبل توجيـــه اللـــوم والعقاب لي.					
٥	عند اختيار أصدقائي فإن والدتي تقرر ذلك.					
٦	تتدخل والدتي في اختيار أصدقائي .					
٧	تحاورني والدتي بشان اختياري للأنشطة التي أقوم بها في أوقات فراغي.					
٨	تمنعني والدتي من التدخل في أمور الأسرة ولا تشركني بها.					
٩	تهتم والدتي بمناقشة أمور الأسرة معي.					
١٠	تسمح لي والدتي بشراء أغراضي التي أختارهـــا بعـــد اقتناعها بالأمر.					
١١	تعاقبني والدتي بعنف عند ما تعتقد أنني قمـــت بعمـــل خاطئ.					
١٢	لا يبالي والدي بما أقع فيه من أخطاء .					
١٣	تناقشني والدتي في أسلوب دراستي وتقتنع به إذا كان صائباً.					
١٤	عندما أنجح في مجال ما فإن والدتي تقلل مـــن قيمـــة نجاحي.					
١٥	تهتم والدتي بنجاحاتي.					
١٦	أتشارك مع والدتي في تحديد الأماكن التي أذهب إليها.					
١٧	تتخذ والدتي القرارات بشأن الأمور التي تخصني، دون مشاركتي بذلك.					
١٨	عندما أتخذ قرارات تخصني فإن والدتي لا تتدخل .					
١٩	أتحاور مع والدتي بشأن مستقبلي.					
٢٠	والدتي هي التي تحدد قيمة مصروفي وتمنعنـــي مـــن التدخل في الأمر.					

الرقم	الفقـــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
٢١	لا تكترث والدتي بالمبلغ الذي يلزمني كمــصروف ولا بكيفية صرفي له.					
٢٢	أتحاور مع والدتي لاختيار أصدقائي.					
٢٣	تفرض على والدتي النشاطات التي أقوم بها في أوقات فراغي.					
٢٤	تهتم والدتي بالأنشطة التي أقوم بها في أوقات فراغي.					
٢٥	تشركني والدتي في مناقشة أمور الأسرة.					
٢٦	تمنعني والدتي من الجلوس مع الضيوف.					
٢٧	عند وجود ضيوف في بيتنا فــإن والــدتي لا تهــتم إذا حضرت أو لم أحضر.					
٢٨	أقوم باتخاذ قراراتي بمشاركة والدتي.					
٢٩	تقرر والدتي ما هي الأغراض التي أريد شراءها.					
٣٠	لا تتدخل والدتي بشأن الأغراض التي أشتريها.					
٣١	عندما أنجح في مجال ما فإن والدتي تشجعني لإحــراز المزيد من النجاح.					
٣٢	عندما أبدي رأيي في أمر ما فإن والدتي ترفضه حتى لو كان صائباً.					
٣٣	لا تكترث والدتي لرأيي إن كان خاطئاً آم صائباً.					
٣٤	تناقشني والدتي بشأن المبلغ المحدد لمصروفي.					
٣٥	تفرض على والدتي أسلوب دراستي.					
٣٦	تهتم والدتي بالأسلوب الذي أدرس به.					
٣٧	تسمح لي والدتي بالجلوس مع الضيوف ومــشاركتهم الحديث.					
٣٨	ترفض والدتي الاستماع للأمور التي أشتكي منها.					
٣٩	تهتم والدتي عندما أشتكي من أمر ما.					
٤٠	تشاركني والدتي في اختيار ملابسي عند الشراء.					
٤١	تلزمني والدتي باختياراتها عندما أشتري الملابس.					
٤٢	تتدخل والدتي في نوعية البــرامج التلفزيونيــة التــي أشاهدها.					

الرقم	الفقـــــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
٤٣	أتشارك مع والدتي في تحديد الأوقات التـــي أقـضيها خارج المنزل.					
٤٤	ترفض والدتي الاستماع لي عندما أتشاجر مع إخوتي.					
٤٥	لا تكترث والدتي للأماكن التي أرتادها.					
٤٦	عندما أتشاجر مع إخوتي تحاورني والـــدتي حتـــى تحل المشكلة.					
٤٧	تمنعني والدتي من التدخل في الحديث عـــن مـــستقبلي فهي التي تقرر ذلك.					
٤٨	مشاجراتي مع إخوتي ليست محط اهتمام والدتي.					
٤٩	أختار مع والدتي أنـــواع البـــرامج التلفزيونيـــة التـــي أشاهدها.					
٥٠	تجبرني والدتي على مشاهدة البرامج التلفزيونية.					
٥١	تهتم والدتي بالتحدث معي بشأن مستقبلي.					
٥٢	تسمع لى والدتي بأستخدام الهاتف للأمور الضرورية.					
٥٣	والدتي هي التي تقرر الطريقة التي أدرس بها.					
٥٤	لا تبالي والدتي باختياري للطريقة التي أدرس بها.					
٥٥	تقرر والدتي أوقات دخولي وخروجـــي مـــن المنـــزل دون الاكتراث لرأيي.					
٥٦	لا تهتم والدتي ولا تبدي رأيها فيما أشتريه من ملابس.					
٥٧	تمنعني والدتي من استخدام الهاتف.					
٥٨	لاتتدخل والدتي في أوقات دخولي وخروجي من المنزل.					
٥٩	تحدد والدتي الأماكن التي ارتادها بدلاً مني.					
٦٠	تتقبل والدتي مخالفتها في الرأي إذا كان صائباً.					
٦١	لاتهتم والدتي بطريقة أستخدامي للهاتف.					
٦٢	تساعدني والدتي في بعض الأمور الدراسية.					

ملحق ٤: مقياس الرضا عن الأداء المدرسي

أسم الطالب:...................................... **الصف والشعبة:.....................**

المدرسة:..

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

بين يديك مقياس الرضا عن الأداء المدرسي: وهو يقيس مدى شعورك بالرضا عن الأداء المدرسي، إقرأ كل عبارة ثم اختر أحد الإجابات التي تتفق مع شعورك بوضع عبارة (×) في الخانة المناسبة، والتي تنطبق عليك تماماً علماً بأن المقياس يتكون من (٢٥) فقرة ويتضمن خمسة بدائل هي: أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً.

علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي من العبارات التي سوف تجيب عنها، وأن المعلومات التي تدلي بها ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة فقط.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم،،،

الباحث

أحمد محمد بني اسماعيل

الرقم	الفقـــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
١	أحرص على المشاركة الصفية.					
٢	أحضر إلى المدرسة مبكراً.					
٣	تعزز المدرسة السلوك الإيجابي لدى الطلبة.					
٤	أحرص على امتلاك مهارات اتصال جيدة.					
٥	أحرص على عدم الغياب عن الدوام المدرسي.					
٦	يتم الاعتناء باحتياجاتي العاطفية والاجتماعية.					
٧	أستفيد من إمكانيات المدرســة (الانترنــت، المكتبــة، المختبر).					
٨	أحرص على الاســتئذان والانــضباط داخــل الــصف وخارجه.					
٩	أرضى عن علاقتى وقربي من المعلمين.					
١٠	يمتلك المعلمون معرفة كافيه بالمواضيع التي يعلموها.					
١١	أحرص على المحافظة على ممتلكات المدرسة.					
١٢	تتضمن علاقاتي مع الزملاء حوارات عقلية كافية.					
١٣	أقوم بأداء الوظائف والواجبات البيتية على أكمل وجه.					
١٤	أحاول أن أكون عوناً للمدرسة في حل المشكلات التــي تحصل بين الطلبة.					
١٥	أرضى عن علاقتي مع الزملاء وقربي منهم.					
١٦	أحرص على المشاركة في النشاطات المدرسية.					
١٧	أحافظ على النظام خلال أوقات الاستراحة وعدم التاخر عن الحصص.					
١٨	يتعاون زملائي مع بعــضهم الــبعض فــي نــشاطات المدرسة.					
١٩	أصغي جيداً إلى شرح المعلم.					
٢٠	يتم تشجيعي لاكتشاف أهتماماتي الشخصية.					

الرقم	الفقـــــــــرة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
٢١	أنظم وقتي بشكل جيد.					
٢٢	يتم إعطائي المعلومات والتوجيه الكافي حول الأعمــال المستقبلية.					
٢٣	يناسب المنهاج طبيعة معرفتي ومهارتي.					
٢٤	يــتم تعليمـــي لتطــوير القــيم ألاجتماعيــة مثــل (الاحتـــرام، والمــسؤولية، والاهتمـــام، والنزاهـــة، والشجاعة، والعدل، والمواطنة).					
٢٥	يستخدم المعلمون طرق تعليمية فعالة.					

ملحق رقم ٥: البرنامج التدريبي

محتويات البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	عنوانها	مدتها
الأولى	التمهيد والتعارف	٦٠ دقيقة
الثانية	الوعي الذاتي (١)	٦٠ دقيقه
الثالثة	الوعي الذاتي(٢)	٦٠ دقيقه
الرابعة	الوعي الذاتي(٣)	٦٠ دقيقه
الخامسة	التنظيم الذاتي.	٦٠ دقيقه
السادسة	الدافعية(١).	٦٠ دقيقه
السابعة	الدافعية(٢).	٦٠ دقيقه
الثامنة	التعاطف(١)	٦٠ دقيقه
التاسعة	التعاطف(٢).	٦٠ دقيقه
العاشرة	المهارات الاجتماعية(١).	٦٠ دقيقه
الحادية عشرة	المهارات الاجتماعية(٢).	٦٠ دقيقه
الثانية عشرة	المهارات الاجتماعية(٣).	٦٠ دقيقه
الثالثة عشرة	الجلسة الأخيرة والتقييم.	٦٠ دقيقه

الجلسة الأولى

الأهداف:

- توضيح أهداف البرنامج، من حيث التعريف به وبمهارات الذكاء الوجداني.
- تم تعريف الأفراد على خطوات كل جلسة بشرح نظري مفصل لمفهوم محدد من مفاهيم المهارة المستهدفة بالتدريب، ثم القيام بتدريبات على المفهوم وكيفية استخدامه في الحياة اليومية، والأساليب المختلفة التي قد تستخدم داخل الجلسة. (النمذجة، لعب الدور، المناقشة).
- الاتفاق مع الطلبة على ضرورة الالتزام بحضور الجلسات وتنفيذ الواجبات التي يتم طرحها في نهاية كل جلسة.
- توقيع عقد خاص البرنامج التدريبي مع الطلبة وبموافقة أولياء الأمور.

الاجراءات:

* أن يتعرف أعضاء المجموعة على بعضهم البعض.
* التأكيد على أهمية السرية التامة في كل جلسة من الجلسات التدريبية.
* تحديد وقت بدء البرنامج وانتهائه مع تحديد أيام اللقاء مع أعضاء المجموعة
* التعرف على توقعات الأعضاء من البرنامج التدريبي.

يتم توضيح الأهداف الخاصة بالبرنامج ومن خلال البرنامج سنتعلم مايلي:

١- كيف نسمي مشاعرنا؟
٢- كيف نميزها ونصفها رغم تشابه بعضها البعض؟
٣- كيف نتصرف حيالها.
٤- كيف نتفهم مشاعر الآخرين.
٥- كيف نعبر عنها ليفهمنا الآخرون.
٦- كيف نتخلص ونخرج من أزمة المشاعر السلبية؟
٧- معرفة المواقف والسلوكيات المساعدة على اكتساب المهارات الوجدانية البناءة.

٨- العمل على تحقيق الأهداف الوجدانية والمعرفية وذلك من خلال مجموعة من المهارات التي يمكن تلخيصها بما يلي :

- المشاعر استجابة انسانية ميز الله بها الإنسان عن غيرة من المخلوقات.
- المشاعر نوعان: إيجابية وسلبية، ولكل منها دور في إحداث التوازن في حياة الانسان.
- التعامل مع هذه المشاعر ينطلق من تقبلها وفهمها ومعرفة كيفية التصرف حيالها.
- معرفة أسباب ومسببات المشاعر مهم للتعامل معها وتوظيفها في حياتنا اليومية وعند الحاجة إليها.
- تحمل المسؤولية الذاتية في التعامل مع المشاعر، فهي – مهما كانت المسببات– باختيارنا فالفرد يختار الاستجابة تبعا للموقف.
- المشاعر استجابة طبيعية، ولكن السلوكيات الناجمة عن مشاعرنا هي باختيارنا.

الجلسة الثانية

الوعي الذاتي(١)

الأهداف:

١- تنمية الوعي الذاتي لدى أعضاء المجموعة.

الاستراتيجيات:

١- الحوار ٢- لعب الدور ٣- التغذية الراجعة ٤- المناقشة.

الإجراءات:

* أن يقوم المدرب بعرض بطاقات تحتوي على وجوه تعبر عن انفعالات مختلفة، ومساعدة أعضاء المجموعة في التعرف على أنواع الانفعالات المختلفة.
* المناقشة والحوار حول الانفعالات التي تمثاها البطاقات.
* أن يقوم أعضاء المجموعة بتوضيح طبيعة الانفعالات التي تم تناولها وطبيعة المشاعر المصاحبه لها.
* يشير المدرب إلى، أن الوعي الذاتي "هو الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وعواطفنا كذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، وفي معظم الاحيان يتضمن الوعي الذاتي تقييما واستجابة للمواقف التي يمر بها الفرد."
* يشير المدرب إلى أن الأفراد يتوزعون إلى ثلاثة نماذج فيما يخص الانتباه إلى مشاعرهم والتعامل معها:

١- الوعى الذاتي: الوعى بحالاتهم المزاجية كما تحدث، لديهم رؤية واضحة فيما يخص انفعالاتهم وأن تقديرهم للأمور يساعدهم على معالجة مشاعرهم وانفعالاتهم.

٢- المنجرف (غيرالمسيطر) وهؤلاء الأشخاص تطغى عليهم عواطفهم وانفعالاتهم وتسيطير عليهم، وهم عاجزون عن تفاديها، وليس لديهم وعي بمشاعرهم، وغير مدركين لها ولايبذلون أي جهد للخروج من المزاج السيىء ويشعرون بأنهم ليس لديهم تحكم في حياتهم الوجدانية.

٣- المتقبل: هذه الفئة لديهم رؤية واضحة عن مشاعرهم، ومتقبلون لهذه المشاعر ولايحاولون تغييرها.وهم فريقان: ذوو المزاج المعتدل ليس لديهم دافع لتغيره، وذوو المزاج السيىء ولكنهم يقبلونه ولايقومون بأي شي لتغييره برغم انزعاجهم منه.

التدريب البيتي:

* تذكر موقف انفعالي حصل معك خلال الأيام الماضية في البيت أو في المدرسة أو في الشارع وكيف تصرفت معه؟
* لو حدثك معك هذا الموقف في الوقت الراهن كيف تتصرف اتجاهه.

الجلسة الثالثة

الوعي الذاتي(٢)

الأهداف:

١- التعرف على أنفعال الغضب ومسبباته.

٢- التعرف على أعراض الغضب الجسمية والنفسية والتدريب على مهارات التعامل مع مواقف الغضب.

الاستراتيجيات:

١) الحوار ٢) النمذجة ٣) لعب الدور ٤) المناقشة.

الإجراءات:

* منا قشة التدريب البيتي:

- ان يقوم المدرب بتوضيح مفهوم الغضب" وهو أحد الانفعالات الإنسانية المعقدة والتي تظهر عند تعرض الشخص لموقف معين لايستطيع مواجتهة وتظهر مشاعر الغضب في صورة سلوك عدواني لفظي أو بدني".
- أن يقوم المدرب بمساعدة أعضاء المجموعة بعرض مواقف غضب من خلال مجموعة من المتطوعين داخل المجموعة، ويتم مناقشة الموقف مع أعضاء المجموعة.
- ان يقوم المدرب بعرض ورقة عمل بها معلومات تشمل جسم الإنسان، ويتحدث عن طبيعة التغيرات التي تحصل عندما يتعرض الشخص لموقف غضب.

* يتم توضيح ردود الفعل الجسمية والنفسية.

* يتم توضيح الآثار المترتبة على الغضب.

* يقوم المدرب بالتركيز على الطرق التي تساعد الطلبة في السيطرة على الغضب.

أن عملية السيطرة على مشاعر الغضب تتم ضمن أربع خطوات وهي:

١- توقف: توقف عمّا تفعل لحظة الغضب، أعط نفسك فسحة من الوقت، تخيل كأن أمامك إشارة ضوئية حمراء.

٢- التنفس العميق: خذ نفساً عميقاً وقم بالعد من واحد إلى عشرة، فإن مثل هذا الأمر يساعد في إيقاف درجة وحدة الغضب لدى الفرد.

٣- فكر: اسأل نفسك : ماذا يفعل الشخص الذكي الصالح إذا كان في مكانك هذه اللحظة؟ في هذا الموقف استخدم العبارات الإيجابية في الحديث مع النفس(أستطيع التحكم في مشاعري، أستطيع مساعدة نفسي في هذه اللحظه).

٤- تصرف: بعد التحكم في ذاتك من خلال الخطوات الثلاث الأولى، اختر أحسن الخيارات وأفضلها، ومنها:

- أخبرالشخص الآخر بما تشعر به وعبر عن مشاعرك بحرية .
- أترك الموقف ببساطة.
- سامح وجد للآخر عذراً.
- اطلب المساعدة من شخص ثقة.

* يقوم المدرب بالتركيز على مهارة قف وفكر وذلك من خلال تدريب أعضاء المجموعة على مهارة قف وفكر من خلال لعب الدور.

نشاط تطبيقي

عندما تشعر بالغضب أو تفكر بأن هناك مشكلة كبيرة قد حصلت، فإن دماغك يرسل إشارات تهيء جسدك للقتال أو الهرب.

اتبع ردود فعلك الجسدية

تتوسع عيناك:

عضلاتك تصبح مشدودة:

نبض قلبك يصبح أسرع:

تنفسك يصبح أسرع:

يداك تصبحان باردتين:

قدماك تصبحان باردتين:

التدريب البيتي:

أذكر موقف غضب مررت به خلال الأيام الماضية صف هذا الموقف من حيث:

* الأسباب .
- الأعراض.
- كيف تعاملت مع الموقف.

الجلسة الرابعة

الوعي الذاتي(٣)

الأهداف :

١) ان يتعرف الطالب على ذاته (ميوله، اتجاهاته، اهتماماته، قدراته، نقاط القوة، والضعف لديه).

٢) أن يقارن بين ذاته والذوات الأخرى، و يكتشف بعض الحقائق الإيجابية في ذاته.

الاستراتيجيات :-

* الحوار * التغذية الراجعة * النمذجة * لعب الدور

الإجراءات :-

مناقشة التدريب البيتي:

* أن يقوم المدرب بتوزيع أوراق عمل على أعضاء المجموعة بحيث يقوم كل طالب بقراءة العبارات الواردة في الورقة ويحاول الإجابة عليها.

يتم مناقشة ما كتبه أعضاء المجموعة ويتم تسجيل المعلومات على السبورة.

التدريب(١)

"**هذا أنا**"

١- صف من تكون من خلال مجموعة من الكلمات.

....

....

....

٢- صف من خلال بعض الكلمات النشاطات التي تستمتع القيام بها.

....

....

....

٣- اذكر من خلال بعض الكلمات الأشياء التي تقوم بها بشكل جيد.

....

....

....

٤- اذكر من خلال بعض الكلمات الأشياء التي لا تستطيع القيام بها وتجد صعوبة في أدائها.

....

....

....

* أن يقوم المدرب بتوزيع ورقة عمل على أعضاء المجموعة، بحيث يقوم كل طالب بقراءة العبارات الواردة في الورقة والإجابة عنها .

يتم مناقشة أعضاء المجموعة بالنشاط السابق والأسئلة المطروحة.

التدريب(٢)

هناك ثلاث قوائم من الكلمات. في كل قائمة مجموعة من الكلمات التي قد تصفك بشكل جيد.

تستطيع أن تضيف كلمة أو أكثر إلى القوائم التي قد تصفك بشكل أفضل.

(١)	(٢)	(٣)
القائمة الأولى	القائمة الثانية	القائمة الثالثة
"أسماء"	"صفات"	"أفعال"
طالب /طالبة	مؤدب / متعاون	أستمتع مع الآخرون
ولد / بنت	صادق / ودود	أتعلم بسرعة
شخص / صديق	أمين / اجتماعي	أعمل بجد
إنسان / فرد	مستقل / مندفع	أساعد الآخرين

كائن حي	مبدع، ممتلئ حماسا	أكون جيدا في الدراسة
ابن / ابنة	ذكي، متعاطف	أصادق الآخرون
أخ / أخت	مرح، شجاع	انجح في أي مهمة أقوم بها
	صبور / مجتهد	

الآن، اكتب جملة تصفك، بحيث تملأ الفراغات التالية بالكلمة التي تناسبك من القوائم السابقة كما تظهر فيما يلي :-

أنا..............................،............................و.........................

قائمة رقم (١)　　　　قائمة رقم (٢)　　　　قائمة رقم (٣)

أستطيع أن ....

قائمة رقم (٣)

وأستطيع أن ....

قائمة رقم (٣)

توضيح مفهوم الفخر: وهو شعور بالاعتزاز بالنفس والأشياء التي يتقنها الشخص ويفعلها على أكمل وجة، فالشعور بالفخر يحدث عندما يحقق الشخص نجاحاً وتفوقاً وتميزاً.

نشاط: تحدث عن نفسك في مواقف شعرت خلالها بالفخر؟

١- في المدرسة:..

٢- في البيت:..

٣- في تعاملك مع الآخرين:.....................................

التدريب البيتي:

* أذكرعملاً ما تفخر به، تحدث عن مشاعرك عندما تقوم بهذا العمل.

الجلسة الخامسة

التنظيم الذاتي

الأهداف :

١) أن يتعرف أعضاء المجموعة على مهارات محاكمة الموقف والتركيز.

٢) أن يتدرب أعضاء المجموعة على هذه المهارة.

الاستراتيجيات :

١) الحوار والتغذية الراجعة ٢) لعب الدور

٣) العمل في مجموعات ٤) المناقشة.

الإجراءات :

مناقشة التدريب البيتي:

* التركيز على مهارة قف وفكر.
* يقوم المدرب بمساعدة الأعضاء المجموعة بتمثيل دور فيه إثارة غضب، يقوم الطالب باستخدام المهارة للتخلص من الموقف.
* يقوم المدرب بتوزيع بطاقات على كل منها موقف مثير للغضب.
* يتم عرض إحدى المواقف عن طريق لعب الدور والتمثيل بين أعضاء المجموعة.
* أن يقوم المدرب بطرح مجموعة من القصص تحتوي على بعض المشاكل التي تحصل بين الطلبة.

يتم مناقشة القصة من خلال التركيز على المحاور التالية:

- تحديد المشكلة.
- أدرك أبعاد المشكلة.
- طرح البدائل لحل المشكلة.
- تصنيف الحلول إلى ايجابية وسلبية واتخاذ الحل المناسب للمشكلة .

الواجب: أن يذكر كل طالب مشكلة حصلت معه ويطبق عليها النموذج السابق:

- الوعي بوجود مشكله .
- أبعاد المشكلة.
- طرح البدائل .

الجلسة السادسة

الدافعية(١)

الأهداف :

١) التعرف على مفهوم الدافعية ومفهوم دافع الإنجاز.

٢) التعرف على أنماط سلوكية تشير إلى الالتزام والمسؤولية.

٣) التدريب على استبدال سلوكيات غير مرغوب فيها باخرى مرغوب فيها.

الاستراتيجيات :- ١) الحوار والمناقشة ٢) التغذية الراجعة ٣) لعب الدور

الإجراءات :

مناقشة التدريب البيتي:

* أن يقوم المدرب بتوضيح مفهوم الدافعية ودافعية الإنجاز.

الدافعية تشير إلى: الميول الانفعالية التي تقود الفرد نحو الأهداف أوتسهل عليه تحقيقها.

دافعية الإنجاز: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل. (خليفة،٢٠٠٠).

* أن يقوم المدرب بطرح السؤال التالي على أعضاء المجموعة.

* حدد بعض الأنماط السلوكية الواقعية التي تشير إلى الالتزام والمسؤولية لديك.

* أن يقوم أعضاء المجموعه بعرض مجموعة من المهن :-

مثل : (الطب، الهندسة، والتعليم).

أن كل مهنة تتضمن مجموعة من الواجبات، يقوم أعضاء المجموعة بتحديد الواجبات المقررة لهذه المهن.

* يتم مناقشة هذا النشاط من خلال :- التعرف على الآثار التي تترتب على عدم قيام أو التزام الموظف بأداء الواجبات المطلوبة منه.

- التدريب :- أن يقوم المرشد بطرح الأسئلة التالية على أعضاء المجموعة:-
- أنت كطالب ماهي الواجبات المطلوب منك القيام بها.

- ماذا يترتب عليك في حال عدم القيام بهذه الواجبات.

يتم مناقشة أعضاء المجوعة بالأمور التي كتبت عن هذا الموضوع.

التدريب البيتي:

* اختر مهنة معينة وحدد الواجبات التي يقوم بها صاحب هذه المهنة، والآثار المترتبة عليه في حال عدم القيام بها.

الجلسة السابعة

الدافعية(٢)

الأهداف:

١) التعرف على السلوكات المعبرة عن المبادرة، ومشجعات المبإدرة.

٢) التعرف على دور التفاؤل في مواجهة الفشل و كيف يمكن ان يكون الفرد متفائلا و النواتج المترتبة على التفاؤل.

الاستراتيجيات :- ١) لعب الدور ٢) التمثيل ٣) الحوار والمناقشة.

الإجراءات :

* مناقشة التدريب البيتي:

* أن يطلب المدرب من أعضاء المجموعة، بعض الأعمال التي يقومون بها من أنفسهم دون أن يطلب منهم ذلك.

* أن يتم تسجيل هذه الأعمال على السبورة ويتم مناقشتها.

* وضع هذه الأعمال على شكل دائرة ثم يطلب من أعضاء المجموعة الخروج من هذه الدائرة وإلى أين نتجه.

* أن يقوم المدرب بتوضيح مفهوم التفاؤل: هو شعور داخلي لدى الفرد يحصل عليه عندما يحقق شيئاً ذا قيمة له. وأن هذا الأمر يعطي الفرد الشعور بالقوة والمقدرة والنشوة، وأن الحياة مكان طيب للعيش فيها. كذلك يعطي الفرد شعوراً بالأمان النفسي والبدني، مما يشجعه على المخاطرة واتخاذ قرارات جرئيه، كما يمنحه مشاعر إيجابيه ويساهم في توطيد العلاقة مع الآخرين، واكتشاف فرص جديدة.

والتفاؤل يأتي بعدة معان منها الابتهاج والاستبشار، والنشوة، والارتياح والفرح والمرح، فالتفاؤل لاينبع من الظروف المحيطة بنا بل من داخل أنفسنا.

فالتفاؤل يقوم على مقومات منها:

٤- شعور مريح ودافيء يمنحنا الرضا والأمان داخل نفوسنا وخارجها.

٥- عندما نشعر بالتفاؤل نتقبل أنفسنا ونتقبل الآخرين.

٦- الشخص المتفائل مرغوب ومطلوب في عالم العلاقات فالناس تنجذب للمتفائلين وتنفر من المتشائمين.

٧- الشخص المتفائل يريح من حوله، ويزرع البشاشة ويحدث الألفة مع الآخرين.

* أن يقوم المدرب بطرح النشاط التالي:

* يسأل أعضاء المجموعة عن طبيعة مشاعرهم وتصنيف هذه المشاعر إلى تفاؤل وتشاؤم.

* من بين المتفائلين من يصف لنا ما الذي يفعله في مواقف الفشل.

* من بين المتشائمين من يصف لنا ما الذي يفعله في مواقف الفشل.

* أن يقوم المدرب بطرح التدريب التالي:-

تمثيل دور لموقف معين حدث معك في البيت أو المدرسة.

مناقشة الموقف

- كيف قام الطالب بمواجهة الموقف الجدي السلبي بموقف هزلي.
- كيف قام الطالب بمواجهة الموقف الجدي السلبي بتفسير إيجابي.
- كيف قام الطالب بمواجهة الموقف الجدي السلبي بتفسير سلبي.

التدريب البيتي:

اذكر موقف حصل معك خلال الأيام الماضية قدمت فيه شيئاً إيجابياً للآخرين.

الجلسة الثامنة

التعاطف(١)

الأهداف :

١) أن يدرك أعضاء المجموعة مشاعر الآخرين و أن يشاركوا الآخرين مشاعرهم.

٢) أن يدرك أعضاء المجموعة حاجات الآخرين وأن يساعدو الآخرين في إشباع حاجاتهم.

الاستراتيجيات :- * لعب الدور * سرد القصص * الحوار والمناقشة

الإجراءات :

* مناقشة التدريب البيتي:

- أن يقوم المدرب بطرح القصة التالية:

"**اليوم الأول لسامر داخل المدرسة**"

سامر طالب في الصف الرابع الابتدائي، ذهب إلى المدرسة في يومه الأول، ولم يكن يتحدث اللغة العربية لأنه كان يعيش في دولة أجنبية. وفي يومه الأول بدأ يركض داخل الصف مصدراً ضجيجاً. وعندما طلب منه المعلم الجلوس، لم يفهم ذلك وبدأ يصدر أصواتا مزعجة، بدأ باقي الطلبة يضحكون.

انزعج المعلم وقام بتوبيخ الطلبة، ومنعهم من الخروج إلى الاستراحة لمدة عشر دقائق، مستغلا هذا الوقت ليتحدث مع طلبته حول سوء تصرفهم وفي أثناء النقاش وضح المعلم أن سامر لا يتحدث العربية ولم يفهم ما قيل له. بعد ذلك طلب المعلم من طلبته أن يساعدو سامراً حتى يصبح منتظما في المدرسة.

حاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

* لو كنت مكان " الطفل سامر" تحدث عن مشاعرك.

* ما مشاعرك تجاه سامر.

* ما المشاعر التي واجهها سامر.

* ماذا تستطيع ان تقدم له.

يتم مناقشة الموضوع (القصة مع أعضاء المجموعة).

أن يقوم المدرب بعرض القصة التالية:

حين كان وائل في حوالي العاشرة من عمره، كان غير مهذب ويتصرف بطريقة سيئة، وكان مؤذيا يسخر من الناس، ويطلق عليهم أسماء مضحكة وألقابا ساخرة.

كان يقلد حركاتهم وأصواتهم، لا يفرق بين كبير أو صغير، بين صحيح الجسم أو صاحب عاهة.

وظل على عاداته الذميمة، حتى جاء يوم تلقى فيه درسا أنساه عاداته تلك، فذات يوم شاهد رجلا أعمى، يدق الأرض بعصاه لتكشف طريقه، وبسرعة حمل سامر عصا ومضى يسير بجانبه، مغمضا عينيه مقلدا حركاته صائحا : أعمى، أعمى.....تضايق منه الأعمى، ولوح بعصاه مهدداً، فخاف سامر كثيراً، وهرب مسرعاً لا ينظر أمامه، وفجأة، وقع في حفرة، وكسرت رجله، فصرخ من الألم وراح يبكي ويستنجد وحين خرج من المشفى، كان يحمل عكازا ليستند عليه حتى يشفى، وكان يبدو كالأعرج تماما.

ضحك رفاقه حين شاهدوه كذلك، وبعدها هنأوه بالسلامة، وصاروا ينادونه بـــــ(الأعرج).

يناقش المدرب القصة مع أعضا المجموعة :

* تخيل مشاعر الناس الذين كان يهزأ منهم وائل.
* لو كنت مكان وائل تحدث عن مشاعرك وأنت تهزأ بالآخرين.
* وائل لاقى جزاءه، تخيل مشاعروائل عندما ناداه رفاقه بنفس أسلوبه هو الاستهزائي.
* ما الدروس التي تعلمتها من قصة وائل.
* أن يقوم المدرب بتوضيح مفهوم الحاجات والحديث أن لكل فرد حاجات أساسية وثانوية ويطلب من أعضاء المجموعة ترتيب الحاجات تبعا لأهميتها.
* يتم كتابة هذه الحاجات على السبورة.
* يتم تحديد الحاجات المشتركة.
* ماذا تستنتج من هذا الأمر.
* ماذا تفرض عليك هذه المعرفة الجديدة. الحاجات المشتركة.

التدريب البيتي:

أن يقوم كل طالب بذكر بعض المواقف التي مرت معه وكيف تعامل مع هذه المواقف.

الجلسة التاسعة

التعاطف (٢)

الأهداف :

١) أن يتعرف أعضاء المجموعة على مهارات الإصغاء وأن يتدربوا عليها.

٢) أن يتعرف أعضاء المجموعة على أساليب مساعدة الآخرين، وأن يمارسوا هذه الأساليب.

الاستراتيجيات:

١) الحوار ٢) لعب الدور

الإجراءات:

* مناقشة التدريب البيتي:
* أن يقوم المدرب بالطلب من أعضاء المجموعة القيام بموقف تمثيلي من خلال لعب الدور وتمثيل موقف الأول بدور المتحدث والثاني بدور المصغي ويتبادلان الأدوار.
* يتم مناقشة الموقف مع أعضاء المجموعة.
* أن يتعرف أعضاء المجموعة على خطوات الاصغاء الهامة وهي: الاتصال البصري، السلوك الحضوري الإيجابي، والانتباه لما يقوله الشخص الآخر، قول شيء يظهر أن الشخص مصغ للشخص الآخر، عن طريق تلخيص ما قالة اوان يؤكد على محتوى حديثه.
* الخصائص الاساسية التي ميزت الإصغاء الأفضل.
* الهدف من ممارسة مهارات الإصغاء.
* أن يقوم المدرب بالطلب من أعضاء المجموعة بعرض بعض من المواقف التي تتضمن مساعدة للاخرين وكتابتها على السبورة.
* موقف تمثيلي لاحد المواقف المطروحة.
* مناقشة الموقف، وتقييم هذا الدور.

التدريب البيتي:

أذكر موقف حصل معك خلال الأيام السابقة وقدمت فيه مساعده للآخرين سوء في البيت، والمدرسة والشارع وكيف تعاملت مع هذا الموقف.

الجلسة العاشرة
المهارات الاجتماعية (١)

الأهداف:

١) التعرف على وسائل الاتصال مع الآخرين والتدريب عليها.

٢) التعرف على خصائص الفريق وكيفية تفعيل دورالفرد ضمن الفريق.

الاستراتيجيات :- ١) لعب الدور ٢) الحوار والمناقشة ٣) العمل في مجموعات

الإجراءات:

* مناقشة التدريب البيتي:

١) أن يقوم المدرب بعرض بعض المواقف على أعضاء المجموعة.

* اذا كنت سائرا في الطريق ومررت عن جماعة.
* إذا دخلت دكانا لتشتري أشياء فلم تجدها.
* التقيت مع زميل لك جديد في المدرسة.
* رغبت في الانضمام إلى لعبة يؤديها تلاميذ آخرون.
* خطر في بالك فكرة وأنت في الصف وأردت أن تنقلها إلى المعلم.
* التقيت صباحا مع زميل لك.
* دخلت على ضيوف والديك.
* رأيت أحد التلاميذ يكتب على الأدراج أو الحائط.

تعطى كل مجموعة موقفين لتفكر في طريقة التواصل الأفضل فيهما.

يبين المدرب **مفهوم الاتصال:** فهو العملية التي يتم من خلالها تبادل الفهم والتفاعل بين الكائنات البشرية، وهو الوسيلة التي تنتقل بواسطتها الأفكار والمعاني من إنسان إلى آخر، أو من جماعة إلى أخرى، فهو يتضمن نقلاً وتلقياً للمعاني وحقائق وآراء وأفكار ومشاعر وأحاسيس، وذلك عبر رموز متفق عليها يرسلها شخص إلى آخر أو جماعة إلى أخرى.

أنواع الاتصال الانساني:

١- **الاتصال اللفظي:** ويشمل كل أنواع الاتصال يستخدم فيه اللفظ كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وهو إما أن يكون اتصالاً مباشراً أي وجهاً لوجه وذلك من خلال

إصدار الأوامر، والتعليمات، والمقابلات، والندوات، اواتصال غير مباشر ومن وسائله: الرسائل المكتوبة، والإذاعة، والاتصال الهاتفي، وأجهزة التسجيل.

٢- **الاتصال غير اللفظي:** ويعتمد هذا النوع من الاتصال على اللغة غير اللفظية، أو ما يسمى لغة الجسدمثل حركة اليدين والرأس، والابتسامات، الإيماءات والإشارات ونبرة الصوت وطريقة الجلوس، ونظرات العيون .

التدريب:

- من يلخص لنا وسائل الاتصال التي ذكرتموها ؟
- كيف يشعر الفرد عندما لايستمع إليه الآخرون الذين يتحدث معهم؟
- كيف يشعر الفرد عندما يجد أن هناك من يستمع إليه؟

* تحديد وسائل الاتصال المختلفة بناء على المواقف السابقة.
* حدد وسائل الاتصال مع الاخرين في الحياة.
* البيت:
* المدرسة:
* الشارع:

• يبين المدرب أن هنالك بعض الجماعات أو الفرق التي يتم تشكيلها داخل المدرسة (مجلس الطلبة، فريق كرة قدم، فريق الكشافة، فريق النشاط الفني، فريق النشاط الموسيقي).

• نأخذ مثالاً على هذه الفرق:

- التعرف على خصائص هذا الفريق.

* إذا وجد عضواً في الفريق لم يلتزم بإحدى هذه الخصائص، ماذا يحدث له؟
* اذا كنت ملتزما بفريق وكانت سلوكيات هذا الفريق سلبيه، فماذا يتوقع منك أن تفعل واذا كانت سلوكيات هذا الفريق إيجابية ماذا يتوقع منك أن تفعل.

التدريب البيتي:

- حدد كيف تتعامل مع المواقف التالية:

• أثناء جلوسك في البيت قرع الجرس.

• أثناء زيارتك لصديق لك وجدت عنده ضيفاً.

• أثناء ركوبك في السيارة جلس إلى جانبك شخص آخر.

الجلسة الحادية عشر

المهارات الاجتماعية (٢)

الأهداف :

١) أن يتعرف أعضاء المجموعة على مفهوم النزاعات والتدرب على إدارة النزاعات.

٢) أن يتعرف أعضاء المجموعة على مفهوم حل المشكلات وخطوات حل المشكلات.

الاستراتيجيات :- ١) الحوار ٢) التغذية الراجعة ٣) لعب الدور

الإجراءات :

١) مناقشة التدريب البيتي:

٢) أن يقوم المدرب بتوضيح مفهوم النزاع وطرح مثال حي عليه.

التأكيد على أن النزاع يحصل نتيجة اختلاف بين أفراد حول شيء ما (من الممكن أن يكون اختلافاً في الرأي، أو المشاعر، أو الاحتياجات، أو القيم والمعتقدات). وإن النزاع شيئ طبيعي في حياة الأفراد وأن ما يهمنا ليس التخلص من النزاع وتجنبه، وإنما حله بطريقة أفضل.

٣) ان يقوم المدرب بعرض بعض من المواقف التي تتضمن وجود النزاع مثل:-

* كنت في البيت مع إخوتك وكل منهم يرغب في مشاهدة برنامج تلفزيوني خاص به، لم تتفقوا على برنامج واحد، كل منكم يصرخ على الآخر، ماذا يمكنك أن تفعل لتهدئة هذا الأمر.
* مجموعة من الأصدقاء اتفقوا على سرقة بعض الأشياء من البقالة، وعندما عادوا اختلفوا على قسمة ما سرقوه، لو كنت ضمن هذه المجموعة كيف تتصرف؟

٤) أن يقوم المدرب بعرض بطاقات على السبورة تحتوي على مشاكل يمكن أن تواجه الطلبة في حياتهم اليومية، داخل المدرسة او خارجها.

٥) أن يطلب المدرب من أعضاء المجموعة القيام بلعب الدور لهذه المشاكل.

أن يقوم المدرب بتوضيع الطرق الممكنة لحل المشكلة، ومساعدة الطلبة في التدرب على هذه الحلول.

تمر عملية حل المشكلات بمجموعة من الخطوات المترابطة والمتتابعة وهي كما يلي:

- الوعي بوجود المشكلة : وتتمثل بإحساس الشخص بوجود المشكلة،وهذا الإحساس يدفع الفرد لإيجاد حل ناجح لها.
- تحديد المشكلة(تعريفها جمع المعلومات عنها): فتحديد المشكلة يعني أن تصفها بكلمات واضحة ومختصرة.
- توليد البدائل المحتملة كحلول للمشكلة: هنا تبدأ عملية التفكير لإيجاد حلول للمشكلة .
- موازنة البدائل واختيار المناسب منه للحل.
- اتخاذ القرار حول كيفية التنفيذ.
- القيام بالتنفيذ.
- التقييم (هل كان الحل مناسباً).

التدريب البيتي:

أطرح مثالاً على مشكلة حقيقية حصلت معك، وبين الحلول الممكنة لها. بناء على الأحداث الحقيقية التي حدثت بالفعل.

الجلسة الثانية عشر

المهارات الاجتماعية (٣)

الأهداف:

١) التعرف على طرق الاندماج في فريق غير رسمي.

٢) التدريب على مهارات العضوية في الفريق.

الاستراتيجيات:- ١) لعب الدور ٢) الحوار ٣) والمناقشة

الإجراءات:

* مناقشة التدريب البيتي:

١) أن يقوم المدرب بتوضيح مفهوم (التحالفات).

* أن يقوم المدرب بتوزيع ورقة عمل على أعضاء المجموعة تتضمن تقييم موقف المجموعة من الانخراط ضمن الجماعة الرسمية.

* يقوم المدرب بمناقشة أعضاء المجموعة بالمشكلات التي قد تظهر والحلول الممكنة لطرق الاندماج في المجموعة.

* يتم تمثيل دور حقيقي بين أعضاء المجموعة من خلال الأعضاء ومناقشة الموقف بعد الانتهاء منه.

التدريب البيتي:

افترض أنك انتقلت إلى مدرسة أخرى كيف تحاول الانضمام إلى مجموعة ما؟ ولماذا اخترت هذه المجموعة ؟

ورقة تقدير الذات

كيف تشعر حول مشاركة الآخرين ؟ وكيف تتصرف مع المجموعة؟

إقرأ كل واحدة من العبارات التالية، ثم ضع إشارة (X) على الخط كيف تصنف نفسك.

أنا دائما اتجنب نشاطات الجماعة ....

أنا دائما اتحمل جزءا من نشاطات الجماعة...............................

أنا لا ابادر ابداً في البدء بالمحادثات مع الأفراد الاخرين..................

أحاول دائماً البدء بالمحادثات مع الأفراد الاخرين.........................

عندما اكون بمجموعة لا أشارك في نشاطات المجموعة................

اشارك كثيرا في اي مجموعة اكون معها.............................

أنا لست عضواً مهما ضمن أي مجموعة.............................

عضويتي في المجموعة دائماً مهمة.................................

* فكر في موقف ساعدت مجموعة في إكمال أهدافها.

سجل ضمن القائمة أكثر من ثلاث مساهمات أو مساعدات قدمتها للمجموعة :-

١- ....

٢- ....

٣-..

الجلسة الثالثة عشر

البعد الرئيسي:- التقييم

الأهداف :-

* التعرف على النقاط الإيجابية في البرنامج.
* التعرف على النقاط السلبية في البرنامج.
* الأهداف التي تحققت.
* المهارات التي حصلت عليها.

الاستراتيجيات:- ١) الحوار ٢) المناقشة

الإجراءات:-

مناقشة التدريب البيتي:

١) أن يقوم المدرب بطرح سؤال مفتوح على أعضاء المجموعة حول الأشياء الإيجابية التي تحققت لأعضاء المجموعة من جراء المشاركة في البرنامج التدريبي .

٢) التعرف على النقاط السلبية في البرنامج.

* التعرف على الأهداف التي تحققت للأعضاء من خلال كتابتها على شكل بطاقات ووضعها على السبورة ومناقشتها.

* التعرف على المهارات التي حصل عليها الأعضاء من جراء مشاركتهم في البرنامج.

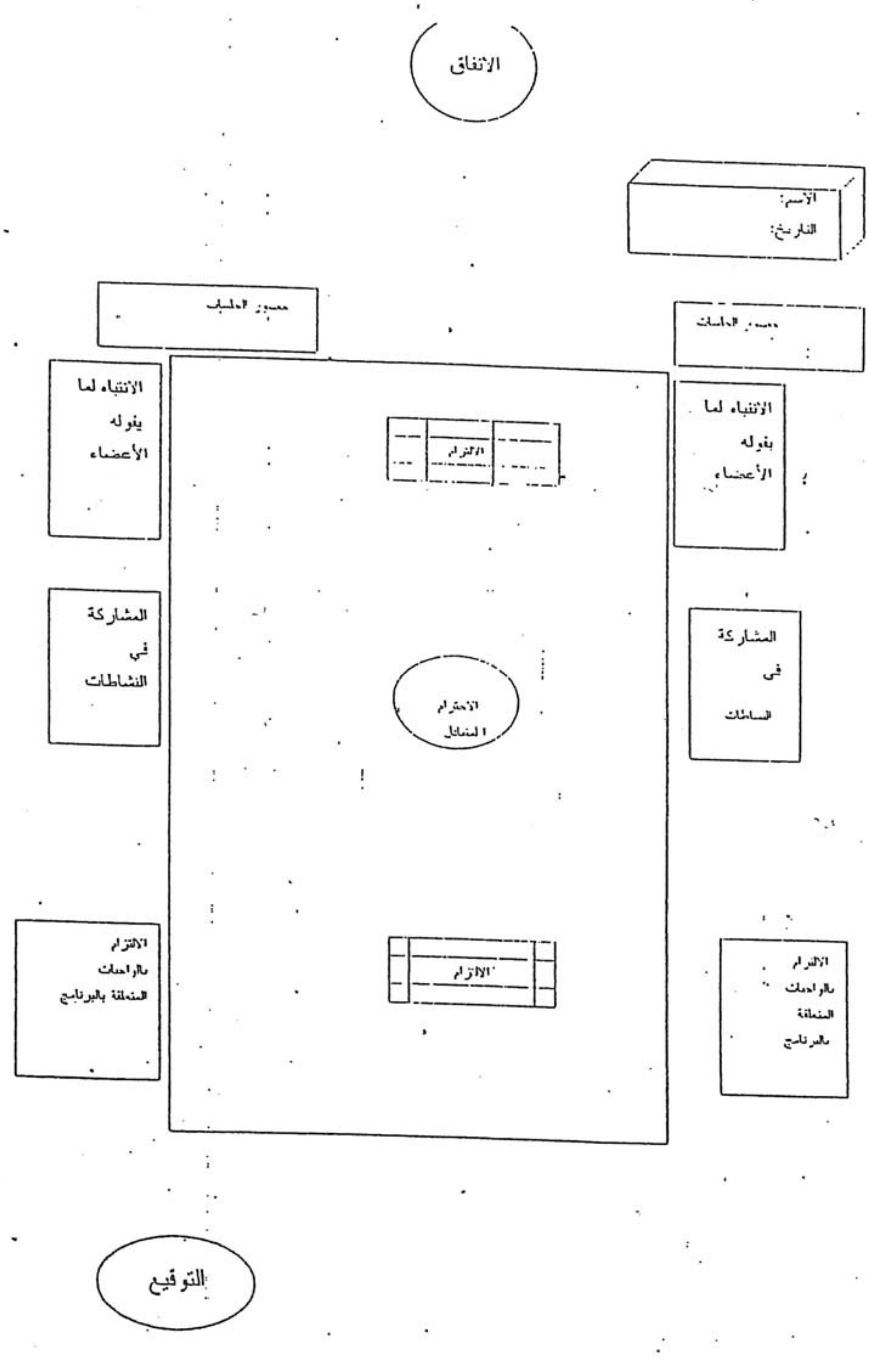
* الحرص على تطبيق ما تم تعلمه على أرض الواقع في مواقف الحياة اليومية.

* تقديم الشكر والتقدير لأعضاء المجموعة.

ملحق ٦: أسماء المحكمين الذين عرض عليهم البرنامج التدريبي والمقاييس

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
١.	الأستاذ الدكتور "محمد نزيه" حمدي	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٢.	الأستاذ الدكتور جميل الصمادي	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٣.	الأستاذ الدكتور أنمارالكيلاني	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٤.	الأستاذ الدكتور إبراهيم المومني	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٥.	الدكتور حسين المومني	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٦.	الدكتور حسن الطعاني	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٧.	الدكتور عادل طنوس	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٨.	الدكتور محمد الزبون	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٩.	الدكتورة جيهان مطر	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
١٠.	الدكتور إبراهيم باجس.	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية

ملحق ٧: نموذج عقد بين المدرب والمتدرب



LIFE SATISFACTION AMOONG ADOLESCENTS AND ITS RELATION TO PARENTING STYLE AND SCHOOL PERFORMANCE AND EFFECTIVENESS OF A TRAINING PROFRAM TO IMPROVE LIFE SATISFACTION

By:

Ahmad Mohamed Hussein Bni Ismaeel

Supervisor:

Dr. Riad Moh'd Amin Malkosh

ABSTRACT

The current study aimed at investigating life satisfaction among adolescents and its relation to parenting style and school performance and the effectiveness of a training program to the improvement of life satisfaction for adolescents.

The sample of the study consisted of (412) male and female students chosen randomly, distributed into (176) males and (236) females through six classes for males and seven classes for females. With regard to the experimental sample it consisted of 30 students distributed into two groups, experimental group (15) students and a control group (15) students and 30 female students, (15) experimental group and (15) control group.

To achieve the aims of the study the researcher administrated the life satisfaction scale, parenting style scale and satisfaction of school performance scale. The findings of the study showed that:

- The degree of life satisfaction among the sample was high.
- There were no significant statistical differences of the samples' evaluations on life satisfaction scale attributed to gender variable except for the family satisfaction domain where females were higher.

- There were no significant statistical differences due to effect of parenting on all domains of life satisfaction except for family satisfaction domain and leisure and harmony domain for the democratic parenting style.
- There were no significant statistical differences among the means of the samples' evaluations on life satisfaction scale attributed to differences in parenting styles variable of fathers and mothers except for family satisfaction domain, local environment domain and leisure and harmony domain in wich democratic parenting style of mothers was higher.
- There were significant statistical correlation between the means of the samples' evaluations on life satisfaction scale and school performance scale except for health status domain, satisfaction on leisure and harmony domain as correlation was not significant.
- There were significant differences between the means of the samples' evaluation on the domains of life satisfaction scale according to group and gender variables.
- There were significant statistical correlation between the means of the samples' evaluations on life satisfaction scale domains where experimental group was higher, while there were no significant statistical differences due to the gender variable except for satisfaction on the financial scale and satisfaction on the surrounding environment for the where males were higher .
- There were no significant correlation between the means of the samples' evaluations on life satisfaction scale domains due to the interaction between group variable and gender variable.

Key Words: Life Satisfaction Adolescents Parenting Style School Performance Training Program.